

系二、教師は兒童の理解力を鋭敏にし且つ巧に之を練習する方法を心得べし。
原則第六、自然の形成作用は一般より特殊に及ぶ。

系一、言語學術技藝孰れも其初めは簡單なる初歩を授け兒童をして其大意を得しむべし。

系二、次に實例及法則を授くべし。

系三、次に除外例及不規則を究めて之を系統的知識とすべし。

系四、更に必要あれば之に註解を加ふべし。

原則第七、自然は一步一步秩序を追ふて進行し跳躍することなし。

系一、各學級の課程は秩序的に階段を設け前段は順次に後段の豫備となるべし。

系二、時間の配當に意を用ひ各年各月各日各時皆所定の課業あるべし。

系三、時間の區分と教材の配當とは嚴格に之を守り濫りに省略又は變更すべからず。

原則第八、自然の事業を起すや之を完成するまでは中止せず。

系一、一旦學校に入りたる兒童は知識道德信仰を完備するまでは在學するを要す。

系二、學校は閑靜の地にして喧噪誘惑なき所たるべし。

系三、豫定の課業は怠慢なく之を勵行すべし。

系四、如何なる口實の下にも懈怠を許す可らず。

原則第九、自然は障礙又は有害物を避くるに用意周到なり。

系一、兒童は其學級に適切なる教科用書の外、之を有す可らず。

系二、此等の書籍は智慧道德及信仰の根源たるに適するものたるべし。

系三、學校内は勿論其附近に於ても惡友と交はらしむべからず。

コメニウスの教授法は世界の視聽を聳動し教授の革新を惹起したりと雖も、其後久しく之に匹敵すべき大家を出さざりし爲めに教育界の熱心漸く冷却して、教授法は一時退歩の姿を呈し再び往時の注入主義に歸り、青年は記憶の重荷に苦しみ學問を厭ふものあるに至る。此時に方りて大聲疾呼當時教育の宿弊を喝破して教授法を根柢より改革せんとしたるものを佛のルソーとす。ルソーは極力注入的教授を排斥し之に對しては全然消極的態度を執れり出來得る限り他より知識を授けず兒童自ら經驗によりて知識を得しめ且自ら知識の必要を悟らしめんとせり。故に文明より遠

ルソーの
兒童本位
主義

りて自然の生活を送り、自己の直観經驗によりて知識技能を獲得せしむるを努め、ロビンソン、クルソーの孤島生活を以て其理想とせり。之れ即ち教師本位の教授に正反對なる兒童本位の教授なり。現今教育界に喧しき兒童の自發的活動又は自學自習の聲も畢竟此精神に外ならず。ルソーの警鐘は歐洲の天地を震撼し大に教授法の革新を促し兒童の理解を重じ且其興味を喚起し之を苦しむることなく却つて之を樂ましめつつ教授せんとする傾向を生ぜり。

ルソー以後教授の進歩に一大時期を劃したるものは現今小學校教授法の父と稱せらるゝ瑞西の大教育家ペスタロッチーとす。ペスタロッチーはルソーの影響を受けたる外、本來自ら何等師範教育を受けたることなきも貧兒に對する獻身の同情と百折不撓の熱誠とによりて多年實地經驗の中に動かす可らざる教授の原則を洞見せり。即ち

(一) 知識の基礎は之を直観に求むべきこと。

ペスタロッチーの
心性開發
主義及直
觀教授

(二) 眞正の教授は兒童本有の心力を發達せしむるものなること。

(三) 教授法を知らんとするものは先づ兒童の心性に通曉せざる可らざること。

是なり。ペスタロッチーは實に教育の權化にして其前後實際教育家として此の如き人格を見ず、又斯の如く偉大の感化を及ぼしたるもの稀なり。ペスタロッチーの一生は實に教育者の人格の價値の教育上重大なることを證明して餘ありと言ふべし。

ペスタロッチーの開發主義の新教授法は世界各國に傳播し、各國有爲の學者教育家全力を注ぎて改善進歩を圖り遂に現今の狀況に達せり。ペスタロッチー以後の教授法が一段の進歩をなしたるは實に心理學の研究によれり。ペスタロッチーは自家の實地經驗によりて、之に到達し後來は専ら理論的に研究し心理學を以て教授法の基礎となすに至れり。ヘルバルト主義の教授法は此意義を説明して餘あるものと云ふべし。心理學は

ヘルバルト

實驗教育

教科の研究

各科教授法

生理的作用と精神的作用との關係を明にし漸次に實驗的となりて其知識を益精確ならしめんとし、兒童心理學の進歩によりて兒童心意發達の段階を明にし孰れも教授法の基礎を鞏固にせり。心理學は絶えず進歩するが如く、教授法も亦固定することなく、絶えず改善進歩の餘地を有するものとす。最近に發達したる實驗教育學の如きは同じく此傾向を代表するものと見るべく、實驗によりて教授上の問題を解決せんとするものなり。

又教科の種類範圍及其價値の研究も漸く進み或は進化論の見地より或は社會學の見地より或は國民生活の見地より益精細に赴けり。教授に關する一般の原理原則を講究するものは一般教授論にして教育學の一部分として茲に講ずる所なり。然れども教授法の研究は更に一步を進めて此等の原理原則を應用して各教科につきて一層實際的の問題を講究す。各科教授法是なり。

健全人の教育の進歩と共に聾、啞、盲目の如き不具者の教授法も漸次に發

特殊教授法

達し相當の知識技能を授くるを得るに至れり。最近に發達せし低能兒教育の如きも、從來久しく無效と思惟せられたるものにも教授法の考究によりて相當の知識技能を授くることを得るものなるを證明せり。又教授法の一進歩と言はざる可らず。聾、啞、盲者又は低能兒の教授法も其原理原則に於ては尋常兒のそれと何等根本的相違あることなし。唯應用上に於て異常の事情に適應するを要するのみ。是れ恰も一般教授論に對して各科教授法あるが如し。常人の教育を普通教育とし此等の異常兒の教育を特殊教育とせば其教授法は須らく特殊教授法と名くべきなり。

第二節 教授の目的

教授の目的は教育の目的に從屬すべきものにして、其一部分を分擔せるものなること第一章第一節に於て述べたる所なり。吾人は曩に簡略に教授は知識技能を傳達して以て心力を鍛練するを目的とすと言へり。今少しく其意義を説明すべし。

一、知識技能の意義

吾人が教授によりて傳達せんとする知識とは其社會に發達し來れる文化の知識にして人類の環境及之に處する經驗の知識に外ならず。技能とは又堪能といひ知識を實行し得る能力を指すものにして通例習字、圖書、手工體操、音樂の如き技能のみに限るものありと雖も、吾人は斯る狹隘の範圍に止まらず、凡て知識を實地に活用する能力を包括せしめんとす。詳言すれば口頭又は文章上の叙述、辯論、應對、計算、工夫、計畫、處理、其他日常世に處し業務に従事するが如きことをも技能の中に包含せしめんとするものなり。約言すれば、教授に於て人類の社會生活に缺く可らざる知識技能を傳達するは畢竟被教育者をして社會の文化に適應し其社會に生活する能力を得しめんとする所以にして、教育の目的に従屬して社會生活の準備をなすに外ならず。

教授は或は之を知育と言ひ純然たる知的訓練なるが如く論ずるもの

二、教授の實質的陶冶及實質主義
の知識技能の傳達

ありと雖も、知識と技能と併せ考ふるときは單に知のみならず又情意とも密接の關係であることを知るべし。

二、教授の實質的陶冶及實質主義

凡そ生物は其生息する環境の何たるを知り之に適應する處置を爲し得ざるものは其生存を完うすること能はず。故に野蕃の時代及幼少の時には特に教育を受くることなくとも人間に通有なる自己保存の本能、適應の本能によりて自然に之をなせりと雖も、人爲的文明大に進歩したる社會にありては過去の文化に適應する爲めに人爲的方法によりて幾多の知識技能を學ばざる可らず。換言すれば短期に於て同族過去の經驗を反覆せざる可らざるなり。先づ自己の生息する環境に就きて人類の知り得たる所を理會し、又人類社會に發達したる文化を窺ひ、人生の目的、民族の理想、其他善惡、醜美、利害得失、等價値の標準を學ぶを要す。是を以て教授の必要は先づ過去祖先の經驗によりて積集したる現在文化の内容を傳達するに起れ

教授上の
實質主義

三、教授

り。現在の文化を習得すれば現在の生活状態に同化すること最も容易なればなり。是を以て教授の最も卑近なる目的は將來の社會生活に最も有用なる知識技能を選びて之を傳達するにあり。若し單に此實用的の目的のみより論ずる時は最短時間に於て最多量の有用なる知識技能を授くるを以て最良となさざる可らず。通例斯る主義を名けて教授の實質主義と稱し、教授に於ける知識技能傳達の方面を教授の實質的陶冶と云ふ。教授上の實質主義は教育の方法未だ充分に研究せられざる時代に行はれたる所にして、單に兒童の模倣又は記憶に訴へ深く其理解如何を顧みず、出來得る限り知識技能の分量を擴張せしめ、専ら反覆練習によりて其熟達を圖らしめんとせり。上古中世紀は勿論人文主義エヌイタ派も此主義に外ならず。十七世紀に於て教授法を革新したるコメニウスも教授上に於ては尙實質主義に屬せり。十八世紀の汎愛派も未だ此傾向を脱せざりき。

三、教授の形式的陶冶と形式主義

の形式的
陶冶と形
式主義

社會進歩
の根本

知識技能
の理解及
活用

然れども今一步を進めて之を考ふれば吾人は單に過去の知識技能を傳達し得たるのみを以て充分に教授の目的を達したるものにあらず。社會は過去に於て進歩したる如く將來に於て進歩せざる可らず。果して然らば、吾人は教授に於て社會進歩の根本を養ふべきに非ずや。心力の鍛鍊の必要是より生ず。吾人の心意は適當の鍛鍊によりて其自然の發達を遂げ、其活動を増進して向上發展の途を開くものなり。吾人をして今少しく之を詳論せしめよ。夫れ過去の知識技能の傳達は他人の經驗を反覆するものなりとすれば其の最も確實にして且つ安全なる方法は唯盲目的に模倣し又は器械的に記憶するにあらずして他人が過去に於て其知識技能を得たる順序により又同様の心意作用によりて能く之を理解するにあり。理解せざる知識技能は死したるものにして其活用に於て十分ならず。苟も理解せんとせば心力の鍛鍊なる可ならず。苟も活用せんとば心力の鍛鍊なる可らず。過去の人は觀察を正確にして獨立の判斷推理をなし又は

新知識技能の獲得

境遇の變化に適應する能力

自學自習

工夫創作の力によりて新に知識技能を得、以て文化の進歩を來したるものなれば、之を學習するものも、同様の心力を鍛練して始めて充分に理解することを得べきなり。吾人の生息する社會の事情は時々刻々に變化するものにして、過去の社會に適切なりし知識技能は必ずしも將來の社會に於て然らず。之を以て自己の境遇の變化に適應する能力に乏しきものは其社會に不適當なりと言はざる可らず。自己の境遇の變化を知り且つ之に適應せんとするには之に必要な心力の鍛練をなさざる可らず。人は終生教育者を戴く能はず。早晚獨立の生活を營み自ら新しき知識技能を習得せざる可らず。教育者なくして自學自習をなさんとするには豫め此の新しき知識技能を理解する能力を養ひ置かざる可らず。心力の鍛練是なり。社會の進歩を圖らんとするには自ら知識技能の新方面を開拓し自から工夫發明する所なかる可らず。而して之に缺く可らざるものは心力の鍛練なり。斯の如く心力の鍛練とは一方に於て現に學習する知識技能を理會

自發的活動

形式的陶冶

教授の二方面

すると共に將來新に知識技能を得る能力を養ひ自ら進んで思想界を開拓する素地を作るに外ならず。果して然れば教授に伴なふ心力鍛練は出來得る限り兒童の自發的活動を促すものを以て最も有效なりと言ふべし。吾人は曩に知識技能の傳達を以て教授の實質的陶冶と名けたるに對し今之を知識技能の形式的陶冶と稱するを得べし。是を以て吾人は教授に於て知識技能の實質を授けると同時に之を習得するに必要な心意活動の形式を學ばしめざる可らず。兒童は實質の方面に於ては受動的地位に立つも形式の方面に於ては能動的の地位に立つべきものとす。

以上述べたる如く教授には知識技能の傳達と心力鍛練との二方面あり。前者は實質的方面にして後者は形式的方面なり。吾人は本能によりて教授の目的に適ふ行爲をなすが如く、知識技能の學習に際しては必ず一面に於て心意の作用を鍛練し其自然の發達を促すものなりと雖も、教授に於ける知識技能の内容と形式と兩方面は必ずしも互に均等の勢を保てるもの

教授上の形式主義

にあらず。古來教育に關する學說の中に就きて特に其一方を偏重するもの少なからず。教授上特に内容の方面を重ざるものは前に述べたる教授上の實質主義にして心力鍛鍊に全力を注ぐものは教授上の形式主義なり。一方は知識多量本位主義にして知識技能の實用を主とし、一方は心力鍛鍊本位主義にして必ずしも知識技能の實用如何を顧みずして之を習得する方法に重きを置く。實質主義は例へば親が其子に財貨を遺産せんが如く形式主義は財産は與へずして財産を得る能力を養ふに力を盡すが如し。孰れも一方面に偏して他方面を輕視せんとするなり。教授上の形式主義は實質主義に後れて起りたるものにして其の極端に走りたるものにしてありては教授の良否は其内容の如何に關せずして全く心力を鍛鍊する如何にありとするに至れり。佛のモンテーニュ (Montaigne 1533—1592) は知識の内容容よりは判断力を養ふに力を注ぐべしと言ひ英のロック (Locke 1632—1704) は心力鍛鍊の必要を説き佛のルソー (Rousseau 1712—1778) は兒童自己の經驗

モンテー

ニュ

ロック

ルソー

ペスタロ

ツチー

形式的陶冶の價値

を重んじ其身心の自然の發達を助長し之を妨害することなからんことを誠め、ペスタロツチー (Pestalozzi 1746—1827) に至りて専ら天賦の能力を練習發達せしむるを教育の目的とせり。此等は皆教授上の形式主義に屬するものと云ふべし。此主義の主張する所は決して輕視すべきにあらず、此主義によれば教授の内容は直接に將來の生活に有用ならざる教材に於ても、若し心力の鍛鍊となるときは其効果は知識其物よりも重要なりとす。例へば數學の如き是なり。其定理公式は必ずしも將來の生活に直接の用をなさざるも其正確なる論理的證明の方法、秩序整然たる系統的知識の構成法は正確なる知識の形式を示すのみならず、其問題の考究に因て自ら工夫發明の興味を生じ文化進歩の原動力たるべき窮理發明創作の力を養ふべきなり。是を以て目前に實用なき學科若くは其儘にて用をなさざる知識技能も將來の社會生活に有用なる心力を鍛鍊するときは直に無用なりと言ふを得ず。歐米の中等教育に於て現代に必要少き希臘羅甸の古典に多大

歐米の古典教授

の時間を費すは其知識の内容のみならず之を學習する爲めに記憶判断推理・想像等の諸力を鍛鍊するを以て主要なる理由の一に數ふるを常とす。然れども如何に心力の鍛鍊に益あればとて吾人は數學・古典論理・文法若くは謎圍碁或は將棋の如き形式的陶冶のみを以て教授の上乗なるものと謂ふを得ず。

四、吾人の立脚地

現代の生活は徒に教授の形式主義の極端に走り實際に迂遠なるを許さず。吾人は教授の目的を論ずるには常に教育の目的より出發せざる可らず。最も適切なる將來社會生活の準備は教授上の實質形式の兩主義を調和し其孰れにも偏す可らざることは最も自然の歸結と言はざる可らず。吾人は徒らに百科全書的の知識を蘊蓄し博覽強記・世に誇るも之を實地に活用する能力なく、自ら發明工夫する所なければ、現代社會生活に適切なりと云ふを得ず。實質主義に偏すれば目前に便なる如きも、淺薄に陥り却て

實質主義
と形式主義
の調和

有用なる
教材による
鍛鍊
の心力

實用に遠かり、又之に反して形式主義に偏すれば、合理的なるも、實際に迂遠なること上に述べたる所の如し。形式主義が動もすれば現代社會に不用なる知識技能の保存を辯護する口實となるは遺憾と言はざる可らず。吾人は社會的の立脚地より之を論ずれば、單に心力鍛鍊のみの目的を以て全然不用なる教科の爲めに多大の時間を浪費するが如きは策の得たるものにあらず。吾人は將來社會生活に有用なる教科につきて有效なる心力の鍛鍊をなすを以て理想的の教授となすものなり。吾人の所謂社會有用主義より言ふときは、教授上の形式主義と實質主義とは自然に其中に包含せらるゝものとす。教授に於ける知識技能の内容と形式とは本來一體にして分離す可らざるものにして單に其一方を偏重するを以て謬見とせざる可らず。吾人は知識技能の内容の傳達と其形式的鍛鍊とは必ず同時に行はるべきものにして全然區別すべきものにあらずとす。最近に於て作業教授の價値の喧傳せらるゝは此邊の消息を傳ふるものなり。

教授の終局の目的は個人の生存を安全にし其發展によりて社會の進歩を圖るにあり。其直接の目的は此終局の目的を達する手段に外ならず。故に教授の目的は一言にして之を掩へば活きたる知識技能を授くるにありと言ふを得べし。吾人は「活きたる」と言ふ語の中に心力鍛練の意義を包含せしめんとす。今上來論述したる要點を表にすれば左の如し

- 教授の目的
- （過去の知識技能の傳達—過去の經驗の反覆）
（個人の生存）（文化の存續）
實質的陶冶（習熟）
 - （將來に新知識技能を得る能力の陶冶）
（個人の發展）
形式的陶冶（理解）（心力鍛練）
 - （文化の進歩）
（即ち心力鍛練）
- （一）自學自習の素地
（二）境遇變化の知識及之に處する能力
（三）社會進歩の原動力

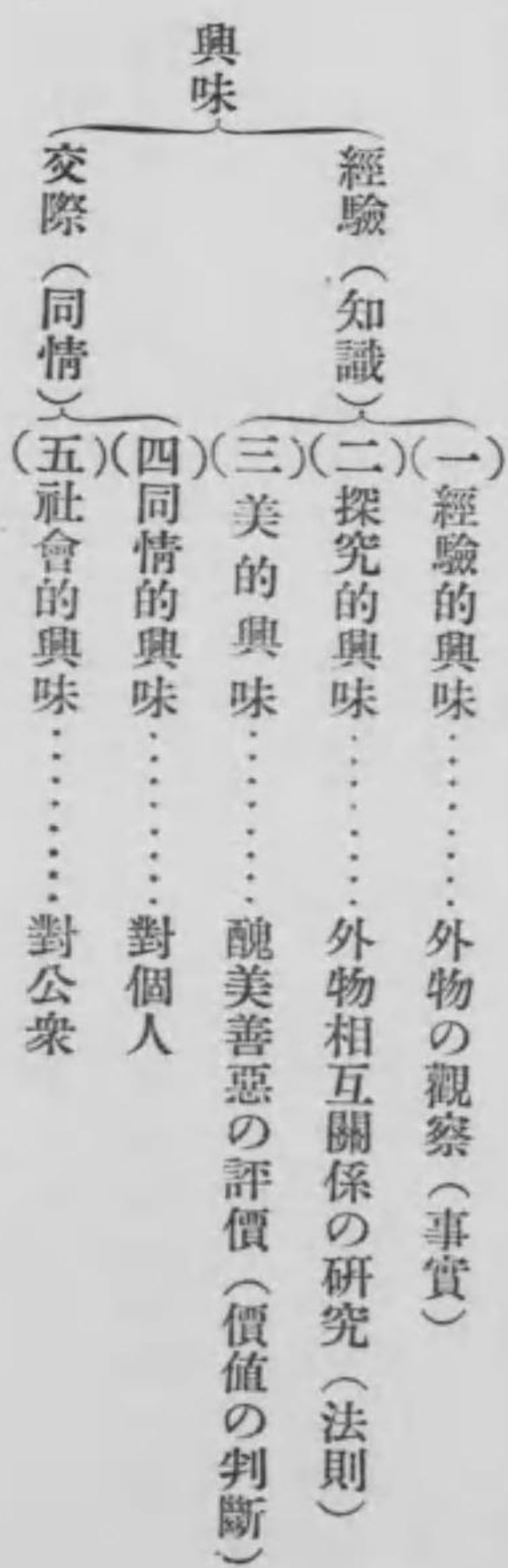
教授は主として知的作用なりと雖も、情意の作用を待ちて始めて十分なるものにして、教授の目的を十分に達せんとするには訓育美育體育の方面を度外視す可らず。教授の目的は教育の目的の一部分なるによりて之を

知るべし。教授訓育美育體育の四方面は孰れも全然孤立するを許さず。相倚り相待ちて各其目的を貫徹することを得るなり。

五、ヘルバルトの六種の興味説

科學的教育學を創唱したるヘルバルトは教授の目的を以て多方面の興味を喚起するにあり、教授によりて授くる知識技能の實質即ち教材は興味を喚起する手段に過ぎずと言へり。吾人は其要領を述べて上に論じたる所との關係を明にすべし。ヘルバルトは品性陶冶を以て教育の目的とし教授は其手段に過ぎず。興味とは事物に聯關して生ずる繼續的自發力にして知識を保持し且つ之を擴張せんとする熱心に外ならず。而して興味は一生を通じて此熱心を繼續せんとするのみならず、其快感の鼓舞によりて遂に意思を動かし兒童の品性格の陶冶に影響を及ぼすものとす。何となれば、興味なき知識は死したる知識に等しく或は一時に消失して何等意志の活動を喚起せざればなり。之を以て教授によりて興味を養ふは教育

の目的を達する手段となるなり。ヘルバルトは又多方面の興味を惹起し置くべき必要を説く。是れ蓋しベスタロッチが能力の均齊的發展を説きたるに相當するものにしてヘルバルトは人の興味一方に偏するときは品性に缺點を生じ道德を完うする能はずとせり。ヘルバルトは興味に六種類ありとす。吾人の知識は経験と交際とより來り経験には(一)自然に於ける外物の觀察(二)自然現象の法則及其相互關係の研究(三)醜美善惡の評價の三方面あり。交際には(一)個人(二)社會(三)神の三方面あり。故に興味の種類を表にすれば左の如し。



(六) 宗教的興味……………對神

興味と形式的陶冶

以上興味の方六方面は一方より見れば知識の内容の方面を示せるものと言ふべく、又一方より見れば心力鍛鍊の方面を分類したるものとも見ることを得べし。吾人は知識を興へずして興味を喚起する能はず。又心力の鍛鍊を無視して興味の存在を考ふる能はず。故にヘルバルトの興味説中には吾人が上に述べたる教授の實質主義及形式主義を豫想し之を包含せること明なり。教授の形式的陶冶は將來新知識を得んとするに必要なる心力の鍛鍊とし、興味は新知識を得んとする熱心とせば此兩者は極めて相接近したる性質を有するものと言ふべし。興味の涵養は形式陶冶なりや實質的陶冶なりやと問ふものあらば吾人は進んで形式的陶冶なりと答へんとす。茲に於て吾人は形式的陶冶に廣狹二義あることを辨ぜざるべからず。廣義に於ては知情意の三方面を包含すべく、狹義に於ては主として知的方面のみを指すものとす。意志及道德的情操の陶冶は訓育の中に、美

的情操の陶冶は美育の中に包含せしむるを適當とすれども、知的情操の陶冶は教授の形式的陶冶中に包含せしむるを適當と言はざる可らず。果して然れば、興味中に包含する鼓舞的快感の要素は教授の形式的陶冶中に包含せしむること決して不合理にあらず。故に廣義の鍛錬中には興味の喚起は自然に包含せらるゝものとす。換言すれば、吾人が教授の目的として上に述べたる所を貫徹したりとせば、興味は其要件として喚起せられたるものと見ることを得べし。殊に吾人が形式的陶冶の條にて切言せし如く將來に新知識を得べき能力を養はんが爲に大に兒童の自發的活動を促すときは興味は必ず之に伴ふべきものとす。然れども教授に於ける形式的陶冶は主として知的鍛錬を指すを以て情の要素を骨子としたる興味の喚起を觀過せんとする傾向あるは之を免る可らず。

ヘルバルトの興味は固より特別の意義あり、直に今日普通の用法を以て之を解す可らずと雖も、知識をして性格陶冶に資せしむる外向知識を保持

興味の價

教授の副
式的目的

し更に之を擴張せんとする情的要素を包含することは之を疑ふ可らず。知識技能に對する吾人の情的態度是なり。換言すれば知識技能に對する個人的利害心是なり。吾人は此の如き興味を以て教授には極めて有用なるものとなすものなり。何となれば何等興味を有せず又何等學習の意向なきものに教授するは極めて困難にして若し興味あるときは進んで教授を樂しむのみならず、教育者なき場合に於ても自學自習の動機となるなり。是を以て教授に際して興味を喚起するは常に教授の補助となるのみならず、將來に於ける知識擴充の動機即ち學習の自發的意志を作るものなり。興味の價値は斯の如く重大なるを以て、之を形式的陶冶中に包含せしめ得べきも、吾人は特に之を以て教授の副式的目的と見做すことを得べしとなすものなり。教授の主要なる目的は活きたる知識技能を授くるにあり。興味は此目的を達するの補助となるものなり。興味は知識技能を得んとする動機を喚起する上より言ふときは知識技能を授くるより一層

根本的の目的なるが如しと雖も、之を教授上より論ずるときは吾人は主要の目的を捨て、興味のみを以て教授の目的と見做すこと能はざるものなり。興味のみありて知識技能なければ到底教授の本來の目的を達すること能はざればなり。學者或は興味を以て實質形式の兩目的に對立すべき第三の目的なるが如く論ずるものあれども、興味の喚起は本來の性質上形式的陶冶中に包含し得べきものなれば吾人は之と對立せしむべき價值なしとするものなり。故に之を以て副次的補助的のものとして特に之に留意するを以て穩當の見解とすべし。又興味は本來兒童の自發的活動に基くべきものなれば、之を教授の目的として教師の力によりて外部より強ひて之を作らんとすれば却つて其自發力を妨害することあるべし。吾人は適當に指導して自然の興味を助長すべきものとす。ヘルバルトの興味説は其教育説の一部として首尾一貫せりと雖も、吾人は普通の意義に於て教授の唯一の目的とする能はざるなり。殊にヘルバルトが知識技能の實質

六、ウイ
ルマンの
動機説

的價值を認めざりしが如きは其缺點と言ふべし。

六、ウイルマンの六種の教化の動機説

ヘルバルトの學派より出て歴史的社会の見地を取りたるオットー、ウイルマンはヘルバルトの六種の興味説より一轉して六種の教化動機(Notwendigkeit der Bildungsarbeit)の説を立てたり。

其所謂教化なる語は時として廣く教育と同義に用ひらると雖も其主とする所は吾人が茲に言ふ所の教授の義に近く、其所謂教化の動機は吾人の教授の目的と一致する所少なからず。ヘルバルトは哲學的推理によりて論理的に六種の興味を唱道したりと雖も、ウイルマンは全く異りたる方法を取り經驗的に古今東西の教育史上の事實を研究し、歴史的に教化事業に六種の動機ありしことを論證せり。

第一種の動機は人間の天性に基ける自然的自發的衝動によりて教化を求むるものにして學びたき故に學ばんとする外何等他の目的を自覺する

ことなく、無意識的に知識技能を欲求す。吾人が兒童に於て見る所の好奇心は其幼稚なるものにして知識欲乃至真理探究の精神の如きは其發達したるものなり。ウイルマン之を名けて無意識的動機或は自發的衝動的動機又は直接興味と言ふ。

第二種の動機は名譽勢力又は利益財産を得んが爲に教化を受けんとするものにして、教化を以て教化以外の目的の手段となすものなり。故に教化以外に何等の目的なかりし自發的動機を直接興味と名けたるに對し此を間接興味と言ひ、前者を無意識的動機と稱したるに對して之を意識的動機といふ。然れども意識的動機は間接興味に止らず尙ほ四種の高等興味を包含す。

第三種の動機は之を修飾的動機と言ひ又之を狹義の教化的努力(動機)と言ふ。即ち知識技能を學習する目的は名譽勢力財産の如き外部のものにあらずして内部に於ける自己の人格を修飾し之を完成し之を美化せんと

修養

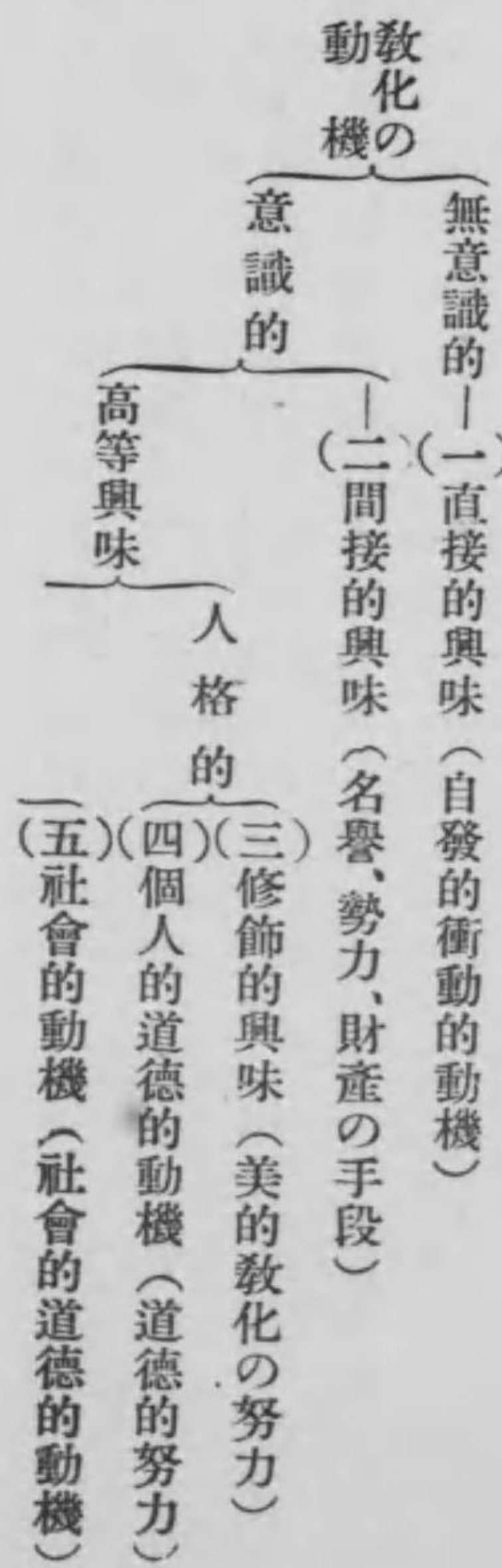
するにあり。換言すれば、教化は品格修飾の資料に供せらるゝなり。此動機は自然人が狩獵戰闘の外に歌舞音樂をなすときに於て既に其端緒を見るを得べし。修飾は利己心を離るゝを以て美的性質を有す。彼の希臘教育の如き、人文主義の教育の如き、教授上の形式主義の如きは、孰れも此種に屬するものなり。

第四種の動機は之を道德的動機と言ひ、教化によりて人格を道德化し教化を以て性格陶冶の資料となすものなり。修飾的動機中には道德的要求を包含す。例へば希臘の修飾主義の教育が善と美との調和を圖りたるが如し。切言すれば知識技能と道德との間に存在する關係に着眼したるは人文史上に於て修飾主義よりも一層古きものとす。

第五種の動機を社會的動機と言ひ、教化の事業を以て個人の修飾又は道德の修養の手段とするに止まらず、更に進んで個人的人格を超越して之を社會共同の任務とし、社會共有の財産たる文化を一代より次代に傳ふるを

其目的とす。之を以て社會的動機にありては個人の道德を高むるのみならず、社會全體の道德を高めんとす。故に前者を個人的道德的動機とすれば後者は之を社會的道德的動機と稱することを得べし。

第六種の動機を宗教的動機と言ふ。教化を以て神の賜とし神を崇敬するもの是なり。吾人が一代より次代に傳ふる社會の文化の中には宗教的分子を含まざるなし。古代にも宗教あり、中世紀の如きは宗教を以て文化の中心となせり。教化と宗教とは古來密接なる關係を有したり。ウイلمانの六種の教化の動機を表解すれば左の如し。



(超人格的) (六)宗教的動機(超越的動機)

此等六種の動機は各自相當の價値を有すれども孰れも獨立すれば一方に偏して其弊害あり。真正の動機は宗教的興味と社會的道德的努力とを調和するにあり。之れ實に社會を文明ならしむる所以なり。

今ウイلمانの六種の教化の動機とヘルバルトの六種の興味とを對照すれば其關係自ら明なり。

ウイلمان	ヘルバルト
自發的動機	經驗的興味
間接的動機	探究的興味
修飾的動機	美的興味
道德的動機	同情的興味
社會的動機	社交的興味
宗教的動機	宗教的興味

今吾人の立脚地よりウイلمانの教化の動機説を論評すれば第一の自發的衝動的動機は學習の本能的基礎を説明するものにして吾人が次節に論ずる所

によりて之を知るべし。第二の間接的動機は即ち簡易なる實利主義にして教授上の實質主義と見るべく、第三の修飾的動機即ち狹義の教化的動機は教授上の形式主義に最も近きものと言ふべし。道德的動機は教授の目的と言ふよりは寧ろ廣く教育の目的と言ふを適當とすべく、ヘルバルトの性格陶冶主義に相當するものと言はざるべからず。第五の社會的動機はウイلمانがヘルバルト主義より脱出して社會的教育主義に移りたる所以にして之を以て教育の目的と見るときは極めて吾人の立脚地に接近するものとす。而して社會的動機は教授の直接目的にあらずして終局目的なり。故に吾人は之を以て教授の目的と言ふよりは教育の目的と稱するを適當とす。ウイلمانが宗教的動機を以て教化事業の頂點となしたるは自ら耶蘇舊教に屬する爲めにして吾人の探らざる所なり。

第三節 學習の本能的基礎

吾人は教授の方法を講究するに先立ちて被教育者は如何にして知識技能を習得するものなるかを知るを要す。即ち學習作用は本來如何にして行はるゝものなるかを考究せざる可らず。

一、有意的教授以前の學習

前的教授以
環境適應
習得と文化の

自然の要
求と自學
自習

吾人は既に屢々述べたる如く、人は生物として其生存を完うする爲めに其生息する環境の知識及之に處する技能を要するは必然にして避くべからざる要求なり。之を以て人間は生産と共に一方に於ては其身心は内外の刺戟に應じて自然に發達し一方に於ては其社會に發達し來れる文化を習得す。斯の如く人間が其生れ來れる社會の文化に適應することは個人が自己の生存上の要求なるのみならず、又同時に社會の存續上缺く可らざる要求とす。而して此文化の習得は幼兒が其必要を自覺する以前より先づ何人の教を待たず無意識的に本能の作用によりて行はれ、心意の發達に伴ひ漸次意識的となり遂に有意的となるものとす。吾人は之れを自然の學習又は自學自習と稱することを得べし。換言すれば、幼兒は吾人が有意的の教授を施すに先だちて學習を始むるものなり。吾人の知識技能は悉く他人より得來りしものにあらず。其根本に遡れば自己天賦の本能により自己の經驗より出發するものなり。否切言すれば吾人が教授を行ひ得

自學自習の能力

るは畢竟幼兒が自ら學習し得る能力を有するものにして、吾人は被教育者の自學自習の能力を鼓舞して教授を行ふに外ならざるなり。換言すれば、其學習の本能を發達助長するものなり。故に有意的教授を施すに至りても一面に於ては常に被教育者自己の經驗により何等か自學自習をなせることを忘る可らず。

吾人は今有意的教育を施す以前に於て被教育者をして自然に知識技能を學習せしむる二三の本能に就きて説明すべし。

(甲)模倣

(甲)模倣

他人の反復爲の反復

模倣とは知覺又は記憶によりて他人の行爲を反覆する作用にして其最も單純なるものにおいて、は本能の要求によりて無意識的に且つ器械的に行はるゝものとす。模倣する幼兒は未だ其何故に然かするを知らざれども、其目的は人の生れたる境遇に適應せんが爲めに生存に必要な知識技能を得んとするものなり。換言すれば無意識的に自然の必然的法則に支

模倣と人経験過去の

配せらるゝものと言ふべし。

人は模倣によりて其社會に於ける過去の生活状態を反覆し之を習得せんとす。幼兒が模倣せんとする社會生活の状態は既に過去幾千年の間に選擇淘汰せられたる經驗にして且つ久しく社會全體の實行によりて其習慣となれるを以て、之を模倣するは社會に依頼せず獨立獨行して自己の新なる經驗工夫のみに訴ふるよりは遙に安全にして且つ時間と勞力とを省略して社會生活に適應する捷徑なり。斯の如く模倣は最も單純なる適應作用にして且つ最も廣く社會に行はるゝ所なるを以て兒童心理學及社會學上には極めて重大なる現象とす。佛國の社會學者タルド(Tard)が社會は模倣作用より成ると言ひたるが如きは是が爲なり。

模倣は社會生活に必須なる知識技能を與へて個人の生活を安全にするのみならず廣く之を社會全體より見るときは個人は之によりて社會に有用の人となるなり。換言すれば、社會は個人を同化し其文化に適應せしめ

模倣の社會的價値

適應の捷徑

て始めて其共同生活を持続し且つ文化の進歩を圖ることを得るものなり。社會は其文化を傳達する爲には個人をして之に適應せしむるを必要とす。故に模倣は個人の生存の爲めのみならず社會の存続上よるも必要なるものとす。個人が模倣によりて習得する社會の習慣は其社會の文化の標準にして之を習得せざれば其社會に生活するに不適當なるものなり。

模倣の發射的模倣

自然的模倣

演劇的模倣

最も單純なる本能的模倣は全く反射的に行はる。故に之を反射的模倣(Reflex imitation)と稱すべし。恰も明鏡の影を寫すが如し。生後一年の後半に於て既に其現象を見る。後年に至りても他人の動作氣分等を其儘に反覆するは反射的模倣と稱すべし。生後一年の終には自發的模倣(Spontaneous imitation)を生ず。自發的模倣とは眼前に模範なく又何等の目的なくして過去に於て一たび知覺したる動作を其儘に反覆するを言ふ。例へば突如として發聲又は動作を反覆するが如し。最初の模倣は極めて不完全なるは言を待たず。此等は個々の動作を反覆練習して次第に習慣を作り出すものなり。次に來るものは演劇的模倣(Dramatic imitation)にして、前二者の如く個々の行爲を其儘に模倣せず、自ら嘗て知覺したる所に基き多少連續したる生活状態を模倣するなり。俗に言ふままごと又は遊戯に於て見る

有意的模倣

模倣と社會的意識及社會的本能

(乙) 言語

所の如し。模倣は其儘にあらずして多少意匠を加へ又は事物を變更し或は死物を以て生物に代ふるも恰も同一なる事實の如く想像するものとす。而して此場合に於ても何等の目的を自覺せずして模倣するは前二種と異なることなし。此種の模倣は約三歳より始まり四歳乃至七歳までに其絶頂に達す。知能の發達に伴ひ兒童は漸く模倣の事實を自覺し且つ其價値と必要とを發見し故意によりて模倣を固執し、他人の示す範例の程度に達する迄之を試む。之を有意的模倣(Voluntary imitation)と稱す。有意的模倣には欲する所を得んとする努力を生ず。是れ他人の動作の優秀なるを認め且つ之を模倣するときは社會生活に便宜なることを認識するに由るなり。故に模倣は遂に其目的を自覺するに至りたるなり。有意的模倣は既に參四歳の頃より始まるものなれども長ずるに従つて益顯著となる。言語の模倣の如き始めは何等の目的なく唯本能的に之を行ひしも數回之を試みて正しき發音に達し父母に賞讃せられ又は其意義理解せらるゝに至れば模倣によりて得たる結果に愉快を感じ、此の如き結果を得んとし目的を立て、新に模倣を試みるものとす。有意的模倣は斯の如く模倣は純然たる本能の作用に起り社會的本能に促されて漸次有意的に發達するものとす。又一方に於ては模倣は社會的本能の發達を促し社會的意識を涵養するものとす。

學習の機

模倣によりて學び得たる言語(Language)は知識技能の學習の上には重要な機關となる。人の最初の知識技能は皆實事、實物又は實際の動作によりて得來るものなれども言語を理會し得るに至れば言語によりて幾多の新なる知識技能を學ぶものとす。又言語は知識技能の符號として其記憶を助くること大なり。

言語の本

言語は本來人間の需要又は缺乏を訴ふる叫聲より起り來れるより見れば自己保存の本能の變態に外ならず。言語は知能の發達と共に漸く複雑となりて内部の思想感情を發表する機關となり同情社交性の如き社會的本能に促されて益發達するものとす。社會の精神的財産は主として言語によりて次代に傳達せらるゝものなりと言ふも不可なし。殊に吾人が過去を知り歴史上の事實に接するには言語を除きて他に途を求むること極めて困難なるものとす。言語は而も其起源に遡りて之を考ふれば人間天賦の適應的本能に基くものにして人は何人の教を待たずして思想感情の

(丙)遊戯

交通を要求し自然に其手段として言語を學ぶものとす。

(丙)遊戯

遊戯と身心の發達

遊戯は本來幼兒期に特有なる本能的活動にして何等の目的を自覺せず、又何等の結果を豫期せず、唯自然に活動の爲に活動して、而も自ら之を樂み其結果は自己の身心の發達に有用にして、且つ之によりて人間の生存に必要な活動を學び得るものとす。遊戯は模倣と同じく本能によりて内部より衝動せらるゝものにして、之によりて祖先の行動を反覆し其境遇に適應する準備をなすものなり。詳言すれば人間は遊戯によりて其生息する境遇に於て安全に其食物を獲得し敵を追ひ又は之を逃れ、危険を避け自己の生存を完うし、其種族を持続するに必要な活動を學ぶものなり。吾人は犬兒に於て同一のことを觀察することを得べし。幼兒は尙ほ親の保護の下にあり、而して其能力を活動して自然に境遇を知り之に處するの途を學ぶは遊戯が將來生活の準備たる所以なり。故に遊戯の本來の目的は模

動作の習

傲と同じく教育の目的に異なることなし。唯本能により行はるゝ故に幼兒之を自覺せざるのみ。

遊戯に於ける活動は人間生活に必須なる活動としては不完全にして且不充分なるものなり。而も幼兒は之を自覺せず、且つ之に不満足を感じず。故に人間は遊戯のまゝにて獨立の生活を營む能はざるものにして、遊戯は之に達する過渡の段階と見做すべきものなり。遊戯は其本質に於て將來社會生活の準備の目的に適ふものなりと雖も、當事者には何等其自覺なく又何等の拘束を感じせず、全然自由の活動たり。然れども若し此目的を自覺し之に達せんが爲に行ふ活動あるときは吾人は之を業務と稱す。業務は生活の必要に迫られて起るものにして脱す可らざる束縛あり、且つ嚴肅の態度を要求す。遊戯と業務とは如上の點に於て區別すと雖も、其終局の目的に於て一致するものなれば兩者の間には截然たる分界線を劃し難きものあり。遊戯は本來自然の自由活動にして快感之に伴ふものなりと雖も

遊戯と業務

自由と束縛

遊戯の發達

時として不快を忍んで障礙に打勝ざれば希望したる動作を得難きことあり。斯の如き遊戯は努力を要し、嚴肅の態度を要し、全然目的なく束縛なしと言ふを得ず。遊戯は斯の如く複雑に赴くに從つて業務の要素を包含す。是れ畢竟遊戯は本來業務の準備的段階と見るべきものなればなり。吾人類は獨立の生計を營む爲に何等か業務に従事せざる可らず。而して吾人は突然に之に従事し又は突然に其準備に着手するものにあらず。先づ遊戯の段階を経て漸次之に及ぶものなり。業務は直接の目的を有し遊戯は間接に其目的に適ふものと謂ふべし。遊戯は幼兒の業務なりと言ふものあるは之が爲なり。吾人若し自由束縛乃至目的の觀念を離れて之を考ふれば活動其物に於ては遊戯と業務との區別をなす能はざるなり。

遊戯は生後四五箇月より始まる。其單純なるものにおいて物は掻き又は之を撫で或は之を敲き或は之を轉がす類にして眼及耳を用ひ同時に筋肉を練習するものとす。最初二三年間の遊戯は外物知覺に關すること多く、運動次第に複雑となりて遂に同時に全身を動かし其平均を保つことを學ぶ。物體の知覺は漸

く進みて其關係類似等の知覺に進み三歳に至れば觀察したることに想像を加へて之を發表する遊戯をなす。此時期に於ては模倣と相待ちて演技又は演劇的遊戯をなす。五六歳に於て想像の分子絶頂に達す。既に五六歳に達すれば能力の練習は稍一定の方向に向ひ動作の敏活、確實、持續等を得んとするに至る。更に進んでは己の有する能力を試みんとする傾向を生ず。

遊戯其物の本能の外社會的本能、闘争の本能、競争の本能等も遊戯の發達を促すものとす。

(丁)好奇心

(丁)好奇心

好奇心 (Curiosity) とは兒童が新して事物に對して喚起する注意にして幼兒は之によりて未知の環境に關する知識を積集するものとす。換言すれば好奇心とは未知の環境を知らんとする自然の欲求と言ふべし。吾人は自己の生息する境遇の何たるを知らざれば不安心の念を生ず。人間は自然に暗黒を恐るゝは是が爲なり。之に反して環境の知識を得ること愈多ければ之に適應すること愈安全となるものとす。故に始め單に好奇心に

未知の環境に對する知識の欲求

怪訝

研究心

知欲

興味

好奇心と興味

よりて得たる知識も將來に於ては一生涯を通じて極めて有用なるもの多し。好奇心の人間に必要なは模倣、言語及遊戯の必要なるに同じ。是れ好奇心が教育を待たずして本能の作用によりて起り來る所以なり。兒童既に言語を解するに至れば單に自ら奇異の事物に注意するのみならず他人に質問して之を知らんとす。兒童の發問期に就きて之を知るべし。

突然奇異の現象に遭遇すれば或は之を恐れ或は之を訝り胸中不安の念を生ず怪訝是なり。怪訝の念を生ずれば其原因を探究して明白なる證明を求めんとす。研究心是なり。學術上の發見は研究の最も高尚なるものにして好奇心の發達したるものと言ふべし。所謂知欲又は知識欲 (Desire of Knowledge) も亦是なり。學習に缺く可らざる興味も好奇心の發達したるものと見ることを得べし。

好奇心は心意の活動を集注す。注意 (attention) 是なり。而して吾人は注意の集注に伴ふ感情を興味 (Interest) と言ふ。故に興味は知識に對する感情的態度にして本來

好奇心に伴ひて發達し來れるものとす。故に興味は本來自己の生活に關する利害より生ずるものと言ふを得べし。好奇心は最初新奇の事物に向ひ事物に熟すれば其關係に向ひ、更に進んで現象の原因を怪み一般の法則に到達せんとす。好奇心を喚起する要件は其事物が新奇なることに於て同一事物に遭遇するとき、は遂に注意を惹かざるに至る。然れども若し異なりたる關係より考察するとき、は同一事物に就きて更に新なる好奇心を生ずるものとす。斯の如く好奇心は人類が境遇を理解し又其變化に關する知識の根本となるは興味が知識技能を擴張する動機となるに同じ。切言すれば好奇心は興味基礎となるものにして幼稚なる好奇心は一時的なれども發達したる興味は永續的なり。

以上模倣言語遊戲及好奇心の四者は有意的教授以前に於て幼兒が知識技能を學習する原因となり且つ方法となるものなり。而して此等は各本能より出發して漸次に意識的となり遂に有意的動作に向ふものとす。此等の適應的本能は孰れも自己保存の本能を豫想し且つ社會的本能によりて其發達を促さるゝものなることは以上述べたる所によりて自ら明瞭なり。元來自己保存の本能又は社會的の本能によりて促されたる行動を其

二、有意的教授による學習

有意的教授は自學的學習の連続

結果の上より見るときは社會生活に必須なる知識技能の學習となること少なからず。是を以て適應的本能は直接に學習作用を助くるものにして自己保存の本能と社會的本能とは間接に之を助くるものと謂ふべきなり。

二、有意的教授によれる學習

人類は有意的教授に先ち其生活を安全にせんが爲めに其境遇及境遇の變化を知り、之に處するに必要な知識技能を自然に學習し、之を反覆練習し、祖先の行ふたる標準に達せんとすること前に述べたる所の如し。有意的教授とは他にあらず、特に教授者ありて被教育者が斯の如く自ら學習し得る作用を指導し特別の方法によりて意識的具案的永續的に教授を行ひ學習の結果をして一層確實ならしめんとする者なり。故に教授は本來被教育者が自ら學習し得る能力あるとを假定する者なり。兒童が始めて學校に來りたるときは無知無識にあらずして過去の經驗によりて自ら學習したる幾多の知識技能を有す。其他家庭に於て有意的に授けたる知識技

能も少きにあらざ。故に學校の教授は兒童が過去に學習したる所を出發點として先づ之を整頓し更に其増進擴張を圖るものに外ならず。

有意的教授は被教育者の自學自習の連續と見做すときは教授の方法は以前に於ける學習の作用に鑑み其基礎となれる本能を基礎として其自然の發達に従ひ以て人類生活に必要な知識技能を授け且つ之に應ずる心力の鍛鍊をなすべきことは自然に到着すべき結論なりとす。

(甲)有意的模倣

(甲)有意的模倣

合理的模倣

有意的模倣は依然として重要な學習方法なり。教師は幾多の模範を示し兒童は一層明白に目的を自覺し努力奮勵して其模範に到達せんことを圖る。盲目的の模倣は知力の發達に伴ひて漸く合理的となり、思慮分別を加へて自己の事情に適合せしめんとし、舊習を墨守せんとする保守的の模倣は漸次改善を目的としたる進歩的模倣なり。

(乙)言語

(乙)言語

抽象的言語

言語は教授に於て殊に重要な機關となる。文字に於て特に然り。凡そ吾人の知識は現實の自然界より始まる。故に教授も直觀を基とし、成るべく實物を用ひ、繪畫、圖解、學校園實驗室、列品室、校外教授、遠足、修學旅行等によりて之を補ふと雖も、書籍を用ふるに至れば具體的の經驗を抽象的の言語によりて授くるものと言はざる可らず。換言すれば、有意的教授の大部分は言語を借りてなされるものとす。

(丙)遊戯

(丙)遊戯

有意的教授は明瞭なる目的を有するを以て之を遊戯と言ふべからず、之を業務と稱すべし。兒童は學校に入りて始めて拘束を受け嚴肅の態度を以て課業と稱する業務に従事せざる可からず。故に學校兒童は自然の遊戯を止めて業務の準備として將來生活に有用なる人爲的の知識技能を學ばんとする者なりと言ふべし。果して然らば遊戯は全く之を學校より放逐すべきか。曰く必ずしも然らず。學校生活は實際生活にあらずして其

遊戯と業務の訓練

準備なり。兒童は發達の中途にあるものなり。而して遊戯が人の能力を練習して之を發達せしめ、以て境遇に適應する能力を與ふることは既に述べたる所の如く、其本來の目的に於て教授と何等根本的の相違あることなし。故に適當に之を指導し之を組織するときは有效なる教授の方便となるものなり。遊戯には快樂を伴ふものなるを以て方法宜しきを得るときは順風に乘じて教授の目的に達する趣あり。

遊戯の發達

六七歳頃より體力を試み之を他人に示さんとする遊戯を喜び、他人の爲し能はざる所をなさんと努む。七八歳頃より判斷・推理を用ふる遊戯を喜び、十一二歳に至れば著しく競争的遊戯を好む。遊戯は年齢長ずるに従つて業務の要素を増し兒童が單獨に行ふたものは次第に共同的となり、自由の要素を減じて法則に拘束せらる。學校に入りたる當時は法則に拘束せらるゝ遊戯を好まずと雖も、少年期に入れば著しく組織的の競技を好み、之によりて將來生活に必須なる幾多の規律的訓練を受くるものとす。換言すれば、遊戯は漸次現實生活に近くものと言ふべし。

遊戯に關する二説

學校に於ける遊戯に就きては古來全然相反したる説あり。一は教授をして

遊戯と體育

何等の拘束なく全く遊戯の如くならしめんとするものにして、一は全然之を學校より放逐し嚴肅に業務に努力するの精神を養はんとするものなり。吾人は此兩者を調和し一方に於ては嚴肅なる業務の觀念を養ひ、一方に於ては遊戯の教育的價値を發揮し以て教授に興味を添ふを以て教授の當を得たるものと思惟す。

遊戯は知識技能を授けると同時に心力を鍛練するは勿論なれども、其一面に於て身體を鍛練し且つ性格の陶冶に資し、進んでは趣味の涵養に效果あるものとす。換言すれば、遊戯は教授の手段となるのみならず、同時に體育・調育・美育の手段となるものなり。而して其初期にありては主として教授的・體育的價値を有し漸次調育的・美育的價値を發揮するものと言ふべし。

職業と慰安

人は將來何等かの業務に従事すべきを以て、嚴肅に其職責を盡すの精神を養ひ置かざる可からずと雖も、一方には又職業と何等の關係なく娛樂によりて慰安を求むる必要あり。學校に於ては遊戯は一方に於ては業務の準備となり又一方に於ては學校教育を終へたる後の娛樂の準備となるものなり。

(丁) 好奇心

(丁) 好奇心

好奇心は有意的教授に於ては興味之の形に於て之を涵養するときは大なる

多方面の
興味

る効果を奏するものとす。興味は新しき知識技能を得んとする感情的態度なるを以て、興味益多方面にして、知識技能愈廣く、興味愈々強くして知識技能の學習愈深かるべきなり。興味は知識技能を開拓する原動力となるべきを以て吾人は之を形式的陶冶の一面と見ると同時に其價值を輕視せざらんが爲に又之を教授の副次的目的に數へたるなり。殊に興味の効果は單に學校に於ける教授のみならず、將來學校教育を卒へたる後に自學自習をなす上に大影響を及ぼすものとす。讀書の趣味につきて之を考ふべし。知識欲・研究心の如きは興味の異なりたる方面と見做すを得べし。

三、有意的教授後の學習

學校卒業
後の自學
自習

人生に必須なる知識技能の學習は無意識的の自學自習に始まり、有意的教授にありては特別に方法を講じて之を助長し、有意的教授殊に學校教育を終へたる後に於ては、主として自學自習により知識技能を増進するものとす。學校教育以後に於ける自學自習は學校教育以前と根本に於て相違

社會教育

なければども心意發達の程度の差異によりて大に其趣を異にす。

學校教育以後に於ては社會教育機關によりて知識技能を擴張増進すること多しと雖も、自己獨立の自學自習は其主要なるものなり。社會教育の機關を利用するが如きも他より束縛せられたる結果にあらずして、自ら進んで學ばんとする動機あるが爲にして、半ば之を自學自習と稱するを得べし。而して國民の知識技能の程度は固より學校教育の如何によること多しと雖も、半ば卒業後自學自習をなす程度の如何に負ふ所あることを忘る可からず。

模倣

模倣は依然として行はるれども益概括的となり、個々の知識技能よりは寧ろ他人の主義方法計畫事業職業等概括的の要領を模倣し而も其實行に際しては自己の境遇に適應せしむる爲めに多大の考慮を廻らすものとす。

言語

言語は讀書によりて最も多く學習の機關となる。其他他人との交際又は講演等より得來るものも言語を媒介とせざるなし。

遊戯
好奇心

遊戯は漸く娛樂の形となり次第に教育の意義を減ずるものとす。
好奇心は興味知識欲研究心の形となり、或は自然界又は現實社會より新知識技能を收得し見聞を廣め堪能を伸すの原動力となる。此時期に於ける興味知識欲研究心等は主として有意的教授によりて涵養せられたるに基くものにして殊に學校教育に於ける此方面の注意如何は其後に於ける學習に重大なる關係を有するものなり。斯の如く人類の知識技能學習の方法は自學自習に始まり自學自習に終る。換言すれば被教育者の自發的活動を基礎とするものなり。

第四節 心力の鍛鍊即ち形式的陶冶

吾人は第二節に於て教授の目的の一は心力の鍛鍊にありと言へり。吾人は茲に一層詳細に其意義を説明せんとす。

一、心力の鍛鍊と心意の自然の發達

吾人が教授に於て其形式的方面として鍛鍊すべき心力とは何ぞや。教

鍛鍊と發達

心意の自然の發達の順序

授の實質的方面たる知識技能が吾人の社會生活に必須なるものなるが如く其形式的方面も亦之に缺く可らざるものならざる可らず。人生に缺く可らざる心意の作用は本來各自自然に具有する所にして吾人は人爲的に新に之を附與し又は創作すること能はず。吾人は教育によりて此等天賦の心意的作用を鍛鍊し其自然の發達を促し以て社會生活に於て吾人の精神的活動をして最も有效ならしめんとするに外ならざるなり。吾人は此點に於てロック及ルソの卓見を賞讃し心性開發主義を唱へたるベスタロッチの功績を稱揚せざる可らず。

人間の心意は特に鍛鍊をなさずとも生後年齢に應じし一定の順序によりて發達するものとす。是れ即ち心意發達の自然の順序なり。心意の發達は進化の法則に従ふものなりとすれば、個人心意の發達は全體に於て人類發達の順序を反覆するものなりと言ふべし。換言すれば今日の文明人は幼時より成熟期に至るまでに於て原人より文明人に至る心意發達の要

領を反覆するものなり。此兩者は如何なる程度まで一致すべきかは別論として心意の發達には年齢に應じて若干の時期ありて其階段を示し、吾人は如何なる方法を用ふるも、全然其階段に不相應なる發達を望むこと能はざるなり。是を以て吾人が心力を鍛鍊すと稱するは知識技能の傳達によりて此等各階段に應ずる心意の發達を助長するに過ぎざるなり。吾人若し毫も心意發達の程度を顧みることなく大人の心力を標準とし劃一に鍛鍊し劃一の効果を收めんことを圖らば、吾人は其目的を達する能はざるのみならず、兒童の能力に不相應なる要求をなし、却つて其自然の發達を妨害することあり。是れ無謀の舉にあらずして何ぞ。

教授によりて心力を鍛鍊せんとするには學習を有效ならしめざる可らず。學習を有效ならしむるには兒童をして喜び進んで自己の心意を活動せしめざる可からず。兒童心意の自發的活動は遊戯に於ける身體の活動が身體の發達を促すが如く、心意の發達を促進するものなり。而も喜び進

兒童の自發的活動

興味

形式的心理的陶冶的基礎

んで自己の心意を活動せしむる一大動力となるものは所謂興味にして其基礎は人の本能に基けること前に述べたる所の如し。故に心力鍛鍊を有效ならしむるには、深く兒童の發達に應じて興味に向ふ所の異なるを察し、之を善導するを要す。

吾人が知識技能を習得するに際して、如何なる心意作用を要するか、又吾人心意の自然の發達如何は殆ど全く心理學上の問題に屬す。殊に後者は兒童心理學並に青年心理學の攻究する所なり。是を以て形式的陶冶即ち心力の鍛鍊は心意發達の順序によるべしと言ふは心理的基礎を有すべしと言ふに同じ。而して人間理性の要求に従ひ確實なる知識即ち眞理の條件及び之に到達すべき順序を示すものは論理學の領域とす。吾人は現實の社會生活に於て不正確なる虚偽の知識を以て満足する能はざるものとすれば、思考の上に於て論理的法則を學ばざる可らず。之を以て教授の形式的陶冶即ち心力の鍛鍊に於ては心理的并に論理的基礎を必要とするな

り。思考の論理的法則は心意の知的活動の標準にして、成熟したる人にも往々之に矛盾したる思考をなして自ら覺らざることあるものなれば、發達の途次にある兒童の思考にありては、成熟したる人の論理的標準によりて之を律すること能はざるなり。吾人は生後漸次發達し來れる心意作用を助長し其階段に應じて論理的法則に従はしめ終局に於て遂に之に矛盾することなからしむべきなり。是を以て心力の鍛鍊に於ては心理的基礎によりて兒童心意の發達の階段を顧慮し、論理的基礎によりて心意活動の標準を定むべきなり。

心力の鍛鍊は教授の實質たる知識・技能を離れて之を行ふこと能はざるものなれば、心力の鍛鍊に於て心理的及論理的基礎を要するものとすれば、教授の實質的方面に於ても同様の基礎あるべきは自然の理なり。吾人は本章第八節の教材取扱法の條に於て之を論ぜんとす。

心力鍛鍊又は形式的陶冶と言へば、知情意の各方面を包含すとも見ることを得べく、或は狹義に於て知の一方面を指すことあるは既に述べたる所の如し。心

力の鍛鍊を以て新知識技能を學習する形式と見做すときは、之を知の一方に限る可らざるは勿論にして、教授の形式的陶冶は必ずしも知的陶冶とのみ斷言す可らず。然れども、知識技能の取得に於ては知的作用を主とするを以て教授の形式的陶冶の大部分は知的陶冶なることは何人も認容する所ならん。是れ蓋し教授を以て直ちに知育とし又は形式的陶冶を直ちに知的陶冶と見做すもの多き所以なり。吾人が茲に知的陶冶と言はずして心力鍛鍊なる廣義の名稱を用ひたるは、知識の取得は決して知的作用のみを以て之を行ふこと能はず、如何なる場合に於ても之に聯關して多少情意の活動を見ざることを、殊に技能の習得に於ては意志の活動最も著しく、此等の方面を全然無視するときは、知的陶冶の目的を十分に達すること能はざるものと信ずるを以てなり。吾人は情意の方面を以て教授の本領と言ふにあらず。知的陶冶を本體とし同時に之に缺くべからざる情意的陶冶をなすを以て最も適切にして、且つ勢力經濟の方法なりと信ずるものなり。性格の陶冶は訓育に屬し趣味の涵養は美育に屬すと雖も、興味其他知的情操又は學習の意志の養成の如きは教授の形式的陶冶の中に包含せしむるを以て最も適當となすものなり。

二、科學的知識と心意作用

吾人は今論理的法則を基礎せる科學的知識に到達するには如何なる心意作用を要するかを考察せんと欲す。

直觀知覺
觀念
注意
再生
再認
觀念連合
想像
概念
判斷

吾人の知識は凡て感官による直觀より出發す。外物の直觀は又之を知覺と稱し、之によりて得たる結果を觀念と稱す。知覺には注意を要す。注意に受動的注意能動的注意あり。能動的注意の集注愈確實にして之によりて得たる觀念は愈明瞭なりとす。一たび得たる觀念は之を再生する傾向を有し、再び同一の事物を知覺すれば其嘗て知覺したるものなることを再認す。再生又は再認し得る觀念は之を記憶に存すと言ふ。記憶に存する觀念は類似律又は接近律により相聯合し一の觀念は他の觀念を喚起する傾向を有す。觀念連合是なり。記憶と觀念連合とは相合して想像の作用を生ず。記憶に存する觀念漸く多きに至れば其内容を分析し其異同を比較辨別し一致の點を抽象し之を綜合して概念を作る。概念と概念との關係は之を判斷と言ひ、判斷と判斷との關係は之を推理と云ふ。推理に演

推理

科學
科學的研
究法

真理

三、知的
陶冶の方
面

釋・歸納の二種あり。共に確實なる知識を得るに缺く可らざるものとす。概念判斷推理の法則は即ち論理的法則にして人間の思考は凡て此等の法則に規定せらるべきものとす。嚴格に論理的法則に遵ひて自然及人間の現象を研究して得たる知識の組織的系統を名けて科學と言ひ、論理的法則を應用して科學的知識に到達する途を稱して科學的研究法と云ふ。科學的知識は確實なる事實より出發して正確なる方法によりて研究したる自然の理法の知識にして、吾人は之を名けて真理と稱す。人間理性作用の最上を盡くして最早疑義を挿むの餘地なきを以てなり。科學的知識は人間の頂點にして文化の進歩は實に科學に負ふ所大なりとす。

三、知的陶冶の方面
心力の鍛鍊は一方に於ては心意發達の順序に従ひ一方に於ては論理的法則を標準となすべきことは既に述べたる所の如し。然れども吾人の心意活動は論理的思考のみにもあらず、兒童は又初より完全に論理的に思考

すること能はざるものなれば、知的陶冶に於ては兒童心意の發達に應じて論理的法則に合したる知識即ち科學的知識に到達するに必要な心力を鍛鍊すべきものとす。今前項に擧げたるものに就きて其主要なる方面を擧ぐべし。

(甲) 感官の練習

(甲) 感官の練習即ち直觀的陶冶

吾人の知識は凡て實物の知識即ち直觀より出發すべきものにして直觀を基礎とせざる外界の知識は空虚なる知識と言ふべし。知覺によりて得たる觀念は之を其要素に分解すれば幾多の感覺となる。感覺は個々の感官を経て印象する所なれども吾人の意識に於ては結合統一して一定の事物の觀念を作るものなり。故に明瞭なる觀念を得んと欲せば其要素をなせる感覺も亦鋭敏ならざる可らず。而して感覺の鋭敏は感官の練習によりて始めて得らるゝものとす。是を以て感官の練習はあらゆる知識の基礎を確實ならしめ直觀を精確ならしむる素地を作るものとす。

モンテッソリイの教具

知覺の感覺的要素

感官練習の必要はコメニウスを始めルソー、ピエスタロツチ等直觀主義を唱へたるものゝ夙に唱導したる所なり。最近に至りモンテッソリイ、女子史は低能兒教育の法より一轉して三歳乃至七歳の幼兒の感官を練習する爲めに極めて適切な多様の教具を工夫せり。

参考書 河野清丸著 モンテッソリイ教育法と其應用

觀念の要素を分解すれば單獨の感覺となれども吾人は實際の經驗に於ては單獨の感官によりて單純なる感覺を得ること極めて少し。通例の經驗に於ては幾多の複雑なる感覺を融合統一したる觀念を得るなり。具體的事物の知覺即ち直觀是なり。例へば、一個の林檎を知覺するには、視覺のみに訴ふることを得れども、之に觸れて觸覺に訴へ、之を持ちて筋覺に訴へ、或は音を發して聽覺に訴へ、或は之を食して味覺、嗅覺に訴ふることを得るなり。而も如何に之を複雑にするも、此等の感覺は渾然として融合統一したる一個の林檎の知覺にして一個の具體的の觀念を作るものとす。斯の如く、諸種の感覺的要素を有する觀念を得るには、其事物の直觀に際して各

種の感官を使用すべきは當然のこととす。就中觸覺は最も基礎的の感覺にして之を使用するときは、吾人に事物の實在の確信を與ふることは特に注意すべきものとす。

輓近に至り筋肉運動の感覺に關する研究漸く進歩し、感覺と筋肉運動とは相合して一單位をなすべきものにして、如何なる感覺も運動感覺を俟ちて始めて確實なる知覺となるものとするの説を生ず。ミュンスタールヒの活動心理説を祖述したる實驗教育學者ライの唱道する筋肉運動主義是なり。吾人は悉くライの言ふ所を信ぜざるも、知覺に際して筋肉の運動を必要とする場合多きは之を承認せざる可らず。假へば物體の大小形狀距離を知覺するには、眼筋の運動を缺く能はず、自己の聲を聞かんとするに、發音筋肉を用ふるが如し。其他筋肉の運動が知覺を確實ならしむるは、枚舉に遑あらず。果して然れば、直觀的陶冶に於ては、單に視覺聽覺の使用に止まらず、之を運動感覺に訴へて知覺の確實を期するを要す。

筋肉運動
主義

(乙)注意の
練習

無意注意
と有意注意

參考書

小西重直著 現今の教育研究 第四章第五節

乙竹岩造著 實驗教育學 第三編

(乙)注意の練習

注意とは意識集注の状態にして其強度如何は意識内容の明瞭の程度の尺度となる。故に注意の練習は知的陶冶の効果を左右する樞軸と稱するを得べし。

注意に受動・能動の二種あり。受動的注意とは専ら外物の刺激によりて之を惹起するものなるを以て又之を無意注意と言ひ、能動的注意とは自己の努力によりて意識を集注するものを言ふ。心意發達の自然の順序に従へば、無意注意先づ生じて次第に有意注意發達するものとす。故に教授にありては先づ種々の方便によりて無意注意を惹起し、次第に有意注意を練習すべきものとす。而も有意注意練習の極致は毫も努力を要せずして意識を集注し得る第二の無意注意の状態に達するにあるものとす。

注意と興味

注意と興味とは密接なる關係を有す。注意は興味によりて喚起さると切言するも必ずしも不可ならず。而して興味は人の本能的活動に基くものなりとすれば、注意の練習にありても、兒童の本能的興味に訴へて之を指導すべきものとす。

(丙)記憶の練習

記憶は過去に得たる觀念の再生又は再認にして意識に於ける過去の經驗の反覆と言ふことを得べし。心意作用の發達も知識の増進も記憶を要件とせざるものなし。故に記憶練習の教育上の價值は極めて重大なるものなり。

器械的記憶と論理的記憶

記憶には意義を理會せずして行ふ器械的記憶と理會を主とする論理的記憶との二種あり。心意發達の自然の順序に従へば前者より次第に後者に向ふものとす。教育上にては後者を尙べとも固より全然前者を捨つべきにあらず。

(丁)想像の練習

再生的想像と構成的想像

個人によりて觀念型ある如く記憶型あり。自己の觀念型に合したる記憶は容易なるものとす。特に記憶の方法を研究するもの記憶法と言ふ。古來之を試みたるもの多し。

(丁)想像の練習

想像とは既得の觀念を材料として新觀念を構成するものなれば、其根柢に於て記憶を假定するものとす。想像は兒童期に於て極めて盛なるものにして興味を喚起し心意の發達を助長すること極めて大なるものとす。又成熟したる日常生活に於ても想像の必要は極めて多大なるものとす。想像に二種あり。現在の直觀によりて過去の經驗を構成し又は言語の記述によりて見聞したる所によりて其實況を意識的に構成するを再生的又は受動的想像と言ひ自己獨立の工夫創作をなすを創作的又は構成的又は能動的想像と言ふ。兒童が遊戯に於て死物を生物と想像し又は吾人が

小説を理會するが如きは前者に屬し、藝術上の作品を工夫し又は科學上の臆説を考へ或は實務の計畫を立つるが如きは後者に屬す。果して然れば、現實生活の要求より言ふときは創作的想像の練習は極めて重要なものと云ふべし。

(戊)論理的思考の練習

知識の確實を期する爲めに論理思考の練習の人生に緊要なるは茲に再論するを要せず。論理的思考の形式には概念判斷推理の三あり。概念の構成及判斷の作用は概念又は概念の分析綜合及比較抽象によりて行はる。比較抽象は分析綜合と相表裏して行はるゝものなれば分析綜合は寧ろ論理的思考の根本作用と言ふことを得べし。此外推理に歸納演繹の二種あり。是を以て心力鍛鍊として之を見れば、論理的思考の練習とは分析綜合比較抽象歸納演繹の作用によりて概念判斷推理の形式的法則に適合せんことを努むるものに外ならず。

(戊)論理的
思考の練習

四、文明的
生活と
科學的
研究

四、文明的な生活と科學的研究法

現代の教育は現代生活に觸れざる可らず。故に心力の鍛鍊に於ても現代生活の要求より考察するを要す。夫れ現代の文明的な生活は幾多の方面に於て科學的知識を應用するのみならず、又科學的研究的精神と方法とを要すると多し。吾人は社會の如何なる地位にありても雜駁散漫の知識を以て満足す可らず。又他人の分類したる百科全書的の知識を蒐集し其糟粕を嘗むるを以て足れりとせず。更に進て自ら得たる事實の知識を彙類し自ら判斷推理して自己獨立の結論に到達せざる可らず。文明的な業務は其何たるを問はず木偶又は傀儡の如く盲動するにあらずして、之を整理し之を企圖し、之を遂行する上に於て、各自科學的研究法を必要とするなり。故に科學的研究法は決して科學者の専有に止むべきにあらず。宜しく之を通俗化して廣く社會一般に行はしむべきものとす。換言すれば、吾人の心意は苟も其知的活動に於ては凡て科學的鍛鍊を必要とするな

り。詳言すれば、感官の練習を始め注意の集注、正確なる概念判断推理の鍛錬をなすは勿論、更に進んで事實の蒐集、彙類、研究工夫、臆説、證明等、凡て科學的研究法の精神を理會するを理想とす。果して然れば、現實社會に立ちて最も確實に新知識を理解し、又自ら之を獲得するの途之に外ならざるなり。科學的研究法の精神愈廣く行はれて、文明生活の基礎愈確實なりと言ふを得べし。

五、知識の活用

五、知識の活用即ち堪能

科學は眞理に到達するを以て目的とするを以て其研究は純然たる知的作用を以て其本領とし、其知識の活用即ち人生に於ける利用如何は其間ふ所にあらず。然れども人類社會生活の上より考察するときは吾人は單に知識を得るのみを以て足れりとせず。之を現實生活に活用するに於て始めて眞正の價值を生ずる者とす。現實生活に應用の途なき知識又は學問を尊重せし時代は既に過去に屬したりと言ふべし。故に吾人は知識を得

興味と自信

る方法として科學的研究法を模範とすると同時に又知識活用の方法を學ばざる可からず。堪能の方面之なり。科學的知識を以て境遇の知識とせば、堪能は之に處するの能力なり。即ち知識を外部に發表する精神作用なり。科學的知識を得るは主として知的作用なりと雖も、堪能を得るには意志の要素極めて顯著なる。殊に筋肉の運動と密接なる關係を有す。科學は論理的法則を唯一の標準とし、知識、其物の價值を主とすと雖も、其活用に至りては社會生活の目的より出發し最もよく之に適合するものを以て其上乗なるものとす。現代の社會は生存競争劇烈にして迂遠なる知識を玩弄するを許さず。故に科學の専門家にあらざるものは其研究法を學ぶと同時に決して知識活用の方面を忘る可らざるなり。

知識技能は之を現實生活に活用するに於て始めて眞正の價值を發揮すること上に述べたる所の如し。而して兒童生徒は自己の學び得たる知識技能を實地に施して其用をなすに足るを知るときは、其價值を自覺するが爲めに大に興味を感じるものなり。此興味あれば更に知識技能の向上擴張を圖り又は其熟達に

努むべし。此等は更に興味と自信とを喚起すべし。此の如く心力の鍛錬に於て知識技能を活用する能を養ふに注意するは教授の目的を達する上に於て有力なる助となるものなり。

六、有意的教授前に於ける心力の鍛錬

有意的教授以前に於て適應的本能を基礎として行はるゝ學習は單に知識技能を習得するのみならず、之と同時に心力を鍛錬し其發達を促しつゝあるものとす。人は自己保存の本能によりて身體の發達に伴ひ自己の生息する境遇の知識を得んが爲めに自ら感官を使用して其作用及び之に伴ふ精神作用の發達を促進するものとす。吾人が前節に於て述べたる模倣言語遊戲、好奇心の孰れの作用に就きて之を考ふるも、孰れも心意作用の發達を促さざるなし。是れ即ち心力鍛錬に外ならず。

模倣は種々の方面に於て心意作用の發達を促かすものとす。模倣が知覺に基くことは姑く之を措き、他人の行動が自己の行動より一層有效なる

本能の作用と心意の發達

模倣

言語

ことを認め、故意に之を模倣せんとするに至れば著しく辨別判斷の力を促すこと明なり。若し進んで個々の行爲を其儘に模倣せず、之を自己の事情に適せしめんとすれば著しく思慮推理の力を促す。加之、模倣は模倣する行爲と共に之に伴ふ思想感情を傳ふ。例へば逃走の模倣と危険の思想恐怖の感情との如し。是れ即ち同情の一端にして社會的意識の發達を促すものとす。模倣は自己と他人との區別の意識を與へ更に進んでは他人の動機、社會の權威をも認めしむるものとす。要するに模倣は他人の動作を反覆する外、自己の心意の發達上に極めて有效なる助力をなすものなり。言語は本と模倣によりて習得したるものなれども、其心意の發達を促進することは他の模倣作用に比して一層顯著なりとす。推理力と言語と密接なる關係を有することは希臘語のローゴス (Logos) なる話が言語の義より推理と同義に轉じたるによりても之を察知するを得べし。マックス・ミューラー (Max Müller) は「言語なければ理性なく、理性なければ言語なし」と言

へり。

吾人は他人と思想感情を交通する必要上より言語を使用する上に於て絶えず推理の力を要求するものとす。言語は本と單純なる需要又は缺乏を訴ふる叫聲より起りたるものにして、叫聲を發する人は必ず其原因となる一定の感情を有し且一定の状況にある者とす。故に此聲を聞くものは其感情と状況とを連想して之に應ずる處置を取るものなり。然れども、叫聲は未だ充分に自己の要求を發表するに足らず。稍進んでは模倣によりて學び得たる單語を用ひて思想の交通を圖るも、其用法に當不當ありて目的を達する程度を異にするを以て、自ら用語の當否を判斷するの必要に迫らる。又何等か新しき要求を他人に發表せんとするに方り之に最も近き語を用ふるも尙充分に其目的を達すること能はざれば更に工夫を加へて何等か之に形容の語を添へて初意を貫徹せんと試む。斯の如く事情の異同によりて言語の用法を異にするには心意の中に於て分析綜合抽象概

遊戯

好奇心

括等の作用を促さざる能はず。斯くの如く、言語未だ熟せざるものは自己の新思想を他人に理解せしめんとするに心意の作用を要すると同じく他人の言語を理解するには同様に想像・判斷・推理の作用を必要とす。稍言語に通じたる後に於ても自己の思想を如何なる語にて發表すべきかを思慮するときは絶えず心意の作用を必要とす。言語は又記憶を助け概念の運用を有効にし且つ推論の作用を圓滑ならしむ。殊に複雑なる關係又は高尚なる思想にありては殆んど言語を缺く能はず。是れ實にマックス・ミュラーが言語なければ理性となしと言ひたる所以なり。

遊戯も言語と同じく之を習得する上に於ても、之を練習する上に於ても將又樂んで之を反覆する上に於ても、之に用ふる心意作用によりて其發達を促すこと亦推して之を知るべし。

好奇心は怪訝となり進んで研究心となるを以て知的陶冶に貢獻する所多きこと上來屢述べたる所によりて之を知るべし。

七、教授に於ける心力鍛錬

有意的教授以前に於ては模倣言語・遊戲・好奇心は一方に於て知識技能を學習する方便となりたると同時に、心力鍛錬の手段となりたるものなれば、教授の方法を講ずるに方りては此等の手段を活用し、是迄なしたる心力の鍛錬を繼續し一層有効に之を行はんとするものなり。心力の鍛錬は有意的教授に於て新に開始せらるゝものにあらず。有意的の教授とは既に無意識的に行はれたるものを有意的に行ひ、自然に行はれたるものを人為的とし、偶然に行はれたるものを具案的となし、明瞭に目的を自覺して之を達する方便を講究するに外ならず。有意的模倣は其複雑なるものに進むに従つて判断推理の機會を與ふること多し。自ら模倣の目的價值を認識し又模倣の社會的關係を發見するが如きは皆心力鍛錬の機會たらざるなし。殊に方法主義・人物等の模範を選び之を自己の事情に應用せんとするが如き場合に於ては特に然りとす。又教授は文字の發明によりて一生面を開

き教育は文字の學問と同一視せらるゝに至り、遂に言語は知識の實質を授くるのみならず、心力鍛錬の主要なる方便なりとするの說を生ぜり。現今尙歐米に於て實用少き希臘・羅馬の古典教授が心力鍛錬上に大なる效果ありと認めらるが如きは、言語の心力鍛錬の價值を示すものと謂ふべし。教授に於て心力を鍛錬すべき機會甚多し。模倣と言語とは唯其の一例を擧げたるに過ぎず。吾人の見る所を以てすれば、教授のあらゆる動作は一方に於て知識技能の實質を授けると同時に之に伴ふ心力の鍛錬を忘る可らざるなり。吾人が後節に論ぜんとする教材の選擇・排列・統合を始めとし、其取扱法に至るまで、教授の實質的及形式的目的を達せんとする方法に外ならず。輓近作業教授が大に教育的價值を發揮したるが如きは、吾人が從來注意を惹かざりし教授の方面に於て幾多有效なる心力鍛錬の機會あることを證明したるものにあらずや。

有意的教授に先ちて適應的本能の衝動によりて兒童自ら知識技能を學

習し、且つ同時に心力を鍛鍊するは兒童の自發的活動に基けるものなり。之を以て教師が教授をなすに至りても同様に兒童の自發的活動を指導し之を助長すべきは自然の數なりと言ふべし。教授の方法に於て兒童の自發的活動を重んずる傾向は輒近に至り各方面に於て盛んとなれり。心力の鍛鍊とは外部より新に力を附與するにあらず、兒童が自然に有する天賦の能力を練習啓發するに外ならざればなり。

八、教授上の形式主義の謬見

教授上の極端なる形式主義は知識技能の實質の如何に關せず、心力を鍛鍊することを得るものにして、其形式的陶冶の效果は如何なる實質にも有效なるが如く思惟せり。例へば、知識技能の形式は液體の容器の如く如何なる種類の液體にも適せざるなきが如く、一たび鍛鍊したる心力の形式は如何なる種類の知識技能の實質適用するも同様に有效なりとせり。今兒童の心意發達の跡につきて之を見れば、形式的陶冶の效果は固より幾多の

實質に共通なる一般的の性質を有すること形式主義の論者の唱ふる所の如し。假へば感官を練習して觀察を精密にする習慣を養ひ置けば、如何なるものを觀察するときにも感官の效用は確實なるべきが如し。其他注意の集注、記憶、思考等につきても同様のことあり。然れども一層深く之を考究すれば、小學校の單純なる知識技能の教授に於ては心力の鍛鍊は知識技能の實質如何に關係せずして之を行ふことを得るが如き外觀を呈すと雖も、其程度高尙に赴くに從ひ形式的陶冶は全然實質的陶冶を離れて行ふ能はず、心力鍛鍊の效果は知識技能の實質によりて自ら制限せらるゝこと明瞭となる。詳言すれば、吾人は一たび一般的判斷力を養へば如何なる事項をも判斷を誤らず、一たび想像力を助長すれば如何なる種類のことも想像し能はざるとなく、一たび歸納推理を鍛鍊すれば如何なる事項につきても如何なる場合に於ても其推理を過たずと言ふべきか。是れ理論上至當なるが如くにして事實上許す可らざる所なり。今試みに事實に就きて考

形式實質
性の不可分

へよ。假令ば色の判断を誤らざるものは必ず音階の判断に誤なしと言ふを得るか。此等判断の作用は思考の形式に於て同一なりと言ふを得べきも、吾人は全然實質の知識なくして正しき判断をなすを得ず。是れ全然實質を離れたる判断は何等の意義をなさず、形式實質相一致して始めて判断の正否を論ずべきものなればなり。又數學上の推理に長ずるものは必ずしも政治上の推理に長ずと言ふ可らざるが如きも、畢竟吾人は實質を理解せざる事項につきて推理をなす能はざればなり。思考の精密なるものは、如何なることを思考しても精密なるべきも、之をなすには先づ思考の實質を理解せざる可らず。之に反し數學上の一推理が之に類したる他の推理を助け、政治上の一推理が同様なる他の推理を容易ならしむるは最も自然の道理なり。斯の如く、知識の形式は全然實質を離れて之を考ふるも能はざるを以て、極端なる形式主義の謬見たるは極めて明瞭なりとす。斯の如く論じ來れば、吾人は抽象的に心力の鍛錬に效果ありてふ唯一の理由を以

實質の價
値

て、全然現代社會に關係なき知識を授く可らざるなり。吾人は曩に新知識を理解し又境遇の變化を知り且つ之に處する能力を得んが爲めに心力の鍛錬を要すと言ひたれども、吾人は如何に心力を鍛錬したればとて既有の知識と其實質に於て根本的に異りたる方面の新知识を理解する能はず。又全然現在と縁故なき變化を知る能はず。知識技能の増進は如何なる方面に於ても既有のものとの一定の聯絡なかる可らざるなり。是れ教授に於ける實質的方面の重要な所以にして又普通教育に於ける知識技能は人生に必須なる各方面を網羅すべき所以なり。是を以て吾人はは形式主義に囚はるゝことなく、現代生活に適切なる知識技能の實質を授くるに際して同時に心力の鍛錬に力を盡すべきなり。若し實質的陶冶の方面を怠れば形式主義の弊に陥らざる能はず。吾人は今特に教授上の形式主義の陥り易き謬見を指摘したりと雖も、若し形式的陶冶の方面を疎外するときは其反對の極端なる實質主義の謬見に陥るものなるを忘る可らず。

九、心力の鍛錬と個性の尊重

人は各自天稟の素質を異にし心意作用の上に於て長處あり、又短處あり。長處を發揮するには極めて容易にして短處を補ふは容易の業にあらず。然るに現代文明社會の組織につきて之を考ふれば、分業の制度は日を逐ふて複雑に赴き個人の社會に於ける任務は多趣多様なるを以て、適材を適處に用ふるは人物經濟の上に於ても社會進歩の上に於ても最も有效適切なる方法なり。果して然れば、人は己の短處を以て世に立つべきものにあらずして、須らく其長處を以て社會に有用なるべきなり。社會の進歩は個人の發展を基礎とするものとせば、そは萬人劃一の發展にあらずして各人其長處を發揮したる發展なりと言はざる可らず。是を以て吾人は個人の長處を發揮するを以て真正なる自己發展と言はんと欲するものなり。然るに吾人は久しく普通教育の意義に囚はれ、劃一主義の弊に陥りたり。彼の多年世界に勢力ありし能力發展主義が唱導したるが如く、人間の賦性を皆

均齊に發達せしむることは理想として之を尊ぶべきも、事實としては到底一々之を實現し得べきことにあらず。吾人は教育の力によりて個人の短處を助長し、以て多少天稟の素質によりて受けたる制限を輕減することを得れども、全然之を脱却して萬人一様に、而も各種の能力均齊に發達したる人を作り出さんとすることは一個の空想に過ぎず。吾人は教授法の工夫によりて個人の短處とする心意作用の發達を促がすことを得べしと雖も、毫も其賦性の如何を顧みず萬人同一の標準を以て之を能はざるものに責め、無用の勢力を浪費するが如きは功過相償はざるものと信ずるものなり。是れ最近に個性尊重の聲高く、又知能測定の實驗盛なるは、實に近世心理學の要求に外ならず。心意作用の發達は何人も素より一方の極端に偏す可らずと雖も、其正反對なる劃一的均齊主義にも偏す可らざるなり。吾人は偏頗なる専門家を作るを以て普通教育に於ける一般の理想となす可らざると、同時に知識技能の傳達と心力の鍛錬とを多方面にして社會生活上人

間に通有なる要求に適應せんことを努むべきなり。

第五節 教材の選擇

吾人は第二節に於て教授の目的の一は知識技能の傳達にありと言へり。吾人が茲に教材と稱するものは教授の材料にして、教授によりて傳達せんとする知識技能の實質に外ならず。吾人は教授に當りて如何なる知識技能を傳達すべきかは是れ本節に於て論究せんとする所なり。

一、教材の職能

教材の職能は教授上の實質主義の目的とする所と同じく被教育者をして社會に現存する知識技能即ち文化の實質に同化せしむるにあり。換言すれば、父祖代々積集し來れる社會生活の經驗を繼承し其理想標準に到達せしむるにあるなり。兒童は教材によりて社會共同生活の内容を理解し個人と社會との有機的關係自然界及人類社會に於ける自國及自己の位置自國及自己の由來を明にし現在の文化は過去に於ける社會共同生活の賜

一、教材の職能

社會化

社會的義務の自覺

祖先の經驗の反覆

二、教材

なるを知り自己の奮勵發展によりて開闢以來駸々として止まる所を知らざる社會の進歩に貢獻する所あらんとする義務の自覺を得るに至るものなり。夫れ生物は個體發達に於いて系統發達を簡略に反覆するが如く人類も單に身體の發生の上に於て此眞理を證明するのみならず、心意發達の上にも知識技能の習得の上に於ても同一事を見ることを得べし。換言すれば、兒童が生産時より成熟までに於て人類の經過したる知識技能發達の歴史を簡略に反覆するものと見るべきなり。幼兒は原人の状態に近きを以て先づ單純なる知識技能を授け漸次之を高尙にし遂に現代文化の程度に到達せしむるものとす。兒童の自然の經驗の範圍は極めて狭少にして其向ふ所の興味も亦多く目前の事に屬するを以て、未だ俄に廣く社會的關係を理解する能はず。兒童は教材によりて祖先の經驗を反覆して始めて社會生活を理會し以て社會の一員たるの資格を得るものなり。

二、教材選擇の意義

選擇の意義
文化内容の制限
文化の價値の相違
文化の淘汰

教育は文化の傳達を以て目的の一とすれども、現代の如く進歩したる社會に於ては兒童期に於て文化の全部を傳ふる能はざるは明白なる道理なり。年數に限ある普通教育に於て殊に然り。是れ實に教材選擇の必要ある第一の理由とす。次に社會の文化は其内容の價値同様ならず。永久の價値あるものあり。唯一時の價値あるものあり。甚しきは害毒と認むべきものあり。社會文化の進歩の反面には必ず淘汰作用の行はるゝことを忘る可からず。教育は實に社會進歩の爲めに文化の淘汰を行ふべき一大任務を有するものなり。是れを教材選擇の必要なる第二の理由とす。學校教育に於ては其程度に應じて必要にして缺く可らず、而も最も適切なる教材を選択するを要す。

現今の學校に於ては多年の經驗を積み選擇淘汰の結果最良と信ずる所を教授するなり。果して然らば、吾人は如何なる標準によりて複雑多様な文化の中より教材を選択す可きか。是れ吾人が次に攻究すべき問題とす。

三、教材選擇の標準

(一) 人類社會生活の要求

人間理性の要求

三、教材選擇の標準

教授の目的は教育の目的に從屬す可きが如く、教材選擇の標準も亦教育の目的より出發せざる可らず。教育の目的は社會に有用なる人物を作り社會の進歩を圖るにありとすれば、教材の選擇も亦此の目的に適合すべきは理の當然なり。吾人は此立脚地より四個の標準を立てんとす。(一) 人類社會生活の要求(二) 時代の要求(三) 國家の要求(四) 被教育者の要求是なり。

(一) 人類社會生活の要求

教育は本と個人をして社會の文化に同化せしむる必要より起れるものにして、人類社會生活の何たるを理會せしめ、之に缺く可らざる文化を傳達するは實に教育の根本要義にして又人間理性の要求の然らしむる所なり。是を以て人類社會生活の要求は實に人間に固有なる精神的要求と稱するも可なり。人類にして此要求を充たすこと能はざれば到底社會共同生活

を營むこと能はざるなり。

人類の社會生活に必要にして缺く可らざる文化の要素とは他なし。人類に共通にして而も永久的の價値を有するものならざる可らず。即ち如何なる時代如何なる社會にも等しく有用なるものならざる可らず。身體に關する知識、人道の觀念、自然界及人類社會に關する知識の如きは是なり。而して普遍的價値を有する知識は必ずしも幼稚なる社會より存在するものにあらざして社會の進歩に共と次第に明瞭となるものなり。

吾人が茲に永久的又は普遍的價値と言ひたるは一時的又は地方的價値に對立するものにして、後者の價値少きは言ふを俟たず。若し價値少なき枝葉の教材を授くるに時間を浪費せば遂に必要にして缺く可らざる教材を授る時間の缺乏を生ぜざる能はざるなり。

人類社會生活に缺く可らざる文化の要素は其各方面を具へ、一方に偏することなからんことを要す。是れ畢竟人性の自然の要求に基くものにして、其一方に偏すれば個人としては人格の偏頗なる發達を見、社會としては

永久的普遍的
知識價値
能の要素

文化各方面
の要素

不具なる文化を生ずべきを以てなり。

若し學校の教材に文學、美術の方面を缺かば國民は無趣味となり、延いて文學美術の衰亡を來すべし。之に反し學校にて全然職業を度外視し、頭腦の訓練を偏重し作業勤勞の習慣を養ふことを怠らば、國民の生産力には重大なる缺陷を生じ、國家經濟上の損失測り知る可らず。或は文に偏し或は武に傾き或は政治思想を缺き或は道義心を失ふが如き執れも不健全なる社會生活を生ずるものにして又同時に人間理性の要求に反するものとす。

(二)時代の
要求

(二)時代の要求

社會の文化は永遠に進歩し駸々として止まる所を知らず。昨日の眞理は必ずしも今日の眞理にあらず。一時代に價値ありし知識技能も他の時代には必ずしも然らず。文化は絶へず新陳代謝をなすものとす。是を以て教材の選擇に於ても文化發達の程度によりて其要求を異にせざる可らず。所謂時代の要求是なり。時代の要求は人智の要求に基くものなるを以て一國に限らず廣く宇内の大勢となることあり。故に之を時勢の要求

文化發達の
程度

と稱することを得べし。

文化の進歩は質に於て複雑に赴くのみならず、其量に於ても亦増進するものとす。是を以て時代の要求は具體的に教材の質と量との最高標準を示すものと言ふべし。

進歩的
要求

時代の要求は又之を進歩的要求と言ふを得べし。時勢は絶えず進歩するものなればなり。吾人が授くべき知識技能は現在の社會に於て最も進歩したるを要するは極めて明瞭なりと雖も、文化は時々刻々進歩するものなるを以て、今日の最も進歩したる知識は明日尙然りと云ふを得ず。之を以て吾人は今日最も進歩したる知識技能を授くと同時に知識技能は本來進歩的のものなることを知らしめ、且つ將來に於て時勢の進運に後れざる覺悟を與ふべきものとす。吾人は現在の社會に其儘活用し得べき知識技能を授くと共に將來の境遇の變化に適應し得べき知識技能を授くることを怠る可らず。是れ實に時代の要求に應ずる所以にして又社會進歩の基礎を作るものなり。

(三)國民生
活の要求

(三)國民生活の要求

一國民は各固有の祖先を有し、固有の國民性を具へ固有の歴史を有し、父

國民の特
色

保守的
要素

國民特有
の要求

祖代々同一の土地に住居し、同様の環境に生息するを以て、遂に國民生活に特色を生じ、其文化に國民的色彩を呈するに至る。是に於て幾多の舊習舊慣は因襲の久しき遂に犯す可らざる勢力を有す。國家の特色も亦其基礎を同じうす。此等は一面に於て常に保守的要素を有するものと言ふを得べし。

國民生活又は國家の要求は決して保守的方面に止まるにあらず。吾人は假りに保守又は進歩の觀念を離れて國家又は國民生活の要求は其社會の状態に應じて一様ならざることを知らざる可らず。故に一國に必要な文化の要素は必ずしも他國に必要なことあり。一國民に取りて重大なる意義を有する知識技能も他の國民には同様の意義を有せざるこ

とあり。國民道徳國語國史内國地理等に就きて之を考ふべし。是を以て教材の選擇は第一の標準によりて知識技能の方面を定め、第二の標準によりて質と量とを測り、更に第三の標準によりて國民的色彩を加

へ、以て現實なる國民生活に最も適切なる教材たることを得るものと言ふべし。

保守主義
と進歩主義

國民生活の保守的要求は時代の要求の過劇なる急進主義を抑制し、其極端に走らしめざる一動力と見做すことを得べし。如何なる國にも保守主義と進歩主義とを代表する二黨あるは掩ふ可らざる事實にして、本邦の歴史的事實に於ても明かに之を徴することを得べし。明治史上に於て殊に然り。個體の發達は系統發達を簡略に反覆するものなりとすれば、現在の日本人は祖先の經驗を簡略に反覆し始めて日本人たるを得べきものにして、若し全然日本國民の歴史を無視し祖先の文化を顧慮することなければ、日本國民の特色を保持すること頗る困難なりと言はざる可らず。

郷土生活
の要求

國民生活の要求は更に其範圍を縮小するときは郷土生活の要求となる。國家に國家の要求あるが如く郷土には郷土の要求あり。郷土は兒童の生息する所に於て日常直接に經驗する社會生活の範圍なり。故に郷土に關する教材は兒童に最も適切なる教材と言はざる可らず。然れども國家と郷土とは唯範圍に廣狹の差あるのみにして其本質に於て異なることなし。是を以て今假りに之を國家の中に包含せらるゝものと見做さんとす。

三標準の
交互關係
及統一

教材の選擇に當り第一の標準によりて専ら永久的普遍的價值を旨とし、第二の標準によりて最新最高を求むれば知識は漸く學問の形となり、抽象的一般的に走り、實際生活に迂遠となる傾向を有す。吾人は更に第三の標準によりて教材をして現實社會生活に接近せしめ、以て教材をして正當の職能を完うせしむることを得るなり。吾人は三個の標準を以て分立せるが如く叙述せりと雖も、三者は孰れも教育の目的によりて統一せらるゝのみならず、眞に國民生活の要求に應ぜんとするには前二者は當然其要件として之を豫想せざる可らず。されば若し第三の標準中に第一第二の標準を包含するものとして何等の誤解を生ずることなければ、吾人は三者を統一して國民生活の要求を以て教材選擇の一標準となすことを得るなり。

實質的
陶冶的
標準と
形式的
陶冶的
標準と

教授の目的に實質的陶冶と形式的陶冶との二方面あるより、之を以て教材の選擇の二標準となすものあり。即ち知識技能の傳達を主とするものと、心力の鍛鍊を主とするものとの二標準より教材を選擇するもの是なり。此思想は今日に於ては既に陳套に屬するものとす。吾人は曩に教授の目的を論ずるに方りて詳説したるが如く教授は常に實質・形式兩方面の陶冶を行ふべきものにして、何等か知識技能を傳達すれば之と同時に心力の鍛鍊をなし、又心力の鍛鍊をなさんとするに何等か知識技能を傳達せざる能はざるなり。是を以て専ら形式的陶

治をなす教材又は専ら實質的陶冶をなす教材として選擇するは一方に偏したる見解と言はざる可らず。吾人が上に述べたる如き標準によるときは孰れの教材も其中に教授の目的の兩方面を含蓄することを得るものとす。教授の目的の二方面も畢竟社會生活の要求より來れるものなればなり。

(四)被教育者の要求

(四)被教育者の要求

以上三個の標準は主として社會的方面より着眼したるものなれども教育の目的は其一面に於ては個人の發達を圖るにあり。社會の進歩は個人の發展を基礎とすることは既に屢々論述したる所の如し。是を以て教材の選擇は一方に於て社會的方面の要求に應ずると同時に個人的方面の要求に應ぜざる可らず。換言すれば教材は兒童の發達の程度に應じ其理會に適切なるを要するなり。時代の要求は社會全體の人智發達の程度を示すものとすれば被教育者の要求は個人の智能發達の程度を表はすものと言ふべし。

心意發達の程度

教授が知識技能の傳達によりて心意の發達を促進するは此等の知識技

社會的標準と個人的標準

第一次の標準と第二次の標準

能が兒童に理會せらるゝによるものにして、若し教材が兒童の知能に不適當にして充分に理會せらるゝこと能はざれば教授は全然失敗に終らざる可らず。是れ教材選擇の第四標準として被教育者の要求を擧ぐべき所なり。

第一乃至第三の標準は主として社會的見地によりしものなるを以て之を社會的標準と言ふべく、第四の標準は個人的見地によりしものなるを以て之を個人的標準と名づくることを得べし。又前者を客觀的標準とすれば後者は主觀的標準と見るを得べし。社會的標準は個人の發達の程度を顧みず成熟者に必要な知識技能を一般的に示すものなりとすれば、個人的標準は此一般的標準を個人に適用するに際して必要な教材選擇の標準と見るとを得べし。是を以て社會的標準は教材の全體を示し個人的標準は實際教授に當りて個々の場合に選擇さるべき標準となるものなり。切言すれば個人的標準は教材選擇の一般標準と言ふよりは寧ろ教育の程度に應ずる特殊の標準と見ることが得べし。斯の如く第四の標準は稍副次的の性質を有するを以て、社會的標準を以て第一次の標準とせば個人的標準は第二次の標準と稱すべきものなり。

第三編 教育方法論 第二章 教授論

個性の要

のみならず、又天稟の素質に於て同じからず、各才能と興味とを異にす。即ち個人は各個性の要求を有するものなり。是を以て、最も適切有效なる教授をなさんとするには、更に個性の要求を顧慮せざる可からず。是れ最近に至り個性尊重の聲ある所以にして、従來の劃一制度中にも多少選擇の自由を與へられたるは全く之が爲めなり。稍特殊の知識技能に於て殊に然りとす。個人によりては學校の教材に適せず却て學校の授けざる教材に適する才能を有するものなきを保す可らず。選修科目隨意科目の如きは此等の必要より起り來れるものなり。

(四)教科目

(四)教科目

吾人は如上の標準によりて先づ教材の大體の種類を選択す。之を教科目又は單に教科と言ふ。教材選擇の一般標準を示すは容易なれども之を實際教育に適用するに際しては幾多の難問に遭遇するものとす。現代にありては、教育は主として學校によりて行はれ、學校は種類により修業年限を異にす。此年限内に於て最も適切有效の教科を選択するは決して容易の業にあらず。然れども事實に於ては教育者が一々教科目を選定するに

國家の教科目選定

因襲の惰

教科目改廢の困難

あらずして、國家の經營する普通教育にありては、國家自ら之を選定するを常とす。故に教育者は與へられたる各教科目につきて一層詳細なる教材を選択する上に於て大に力を用ふべきものとす。國家の經營監督せざる教育にありては教育者自ら教科目を選定するは勿論なり。

教科目の選擇は一般教材の選擇と同一の標準によるべきことは勿論なれども、現實の事實は必ずしも理想に適へるものにあらず。又純然たる理論よりは年來因襲の惰力に支配らるゝこと多し。殊に國家の經營する教育に於ては國家の要求は最も重要な標準となり、其保守的の要素は教科目を固定せしむる傾向を有す。故に一たび學校教科に加はりたる教科目は容易に之を除去する能はず。又假令時代の要求切なりとするも新に一教科目を加ふること困難なりとす。國家の行ふ教科目の改廢は其結果の及ぶ所重大なるを以て其改革に慎重の態度を要するは當然のことにして、多少保守的傾向を免るゝ能はざるも、亦實に已むを得ざるに出づ。然れども如何なる國家にありても其要求は國民の健全なる發達進歩にして其中には本來人類社會生活の要求と時勢の要求とを包含すべきものにして、此兩者を度外視して國家の進歩發展を圖るは無謀の舉と言はざる可らず。是を以て國家が教科目を選択するに方りても常に吾人が上に述べたる

如き標準によるべきことは論を俟たず。

五、教科
目の變遷

五、教科目の變遷

教科目は人類社會生活の要求に於ては一般に共通なりとするも時代の要求と國家の要求とに應ずべきを以て時代と國土とによりて同からざるは自然の勢なり。故に各國各時代に於ける教科目は其國に於ける當時の時勢の要求を示すものとす。社會の進歩に伴ひ人智の各方面を開拓し偏見を去り陋習を破り、社會の文化は人類共同の財産なることを覺るに至り各國の教科は漸次相接近し來りたりと雖も、國家の要求に到りては尙未だ全然一致符合すること能はざるものあるなり。

吾人は今彼我に於ける教科目變遷の大勢を瞥見すべし。
歐洲に於ける教科目の變遷、

希臘

希臘

音樂的陶冶——音樂・詩・宗教・道德、
體操的陶冶——競技・舞蹈・兵式教練・獵、

アレキサン
ドリヤ

アレキサンドリヤの七學科

文法・修辭・論理(三學科)、

算術・幾何・天文・音樂(四學科)、

羅馬

羅馬

雄辯——法律・國史・文學・希臘語、

中世紀

中世紀

僧院學校——羅句語初步・宗教儀式・七學科・神學、

大學——煩瑣哲學・醫學・法學・自然科學、

騎士學校——七武藝(騎馬・水泳・弓術・劍術・鷹狩・將棋及唱歌・詠歌)

市民學校——國語・算術・羅句語初步、

文藝復興時代及宗教改革時代

中等學校——希臘羅句の古典文學、就中羅句語の修辭、

小學——宗教・讀書・習字・算術、

十七世紀

十七世紀

中等學校——新に國語を加へ佛語を重んず。

歴史・地理・理科の如き所謂實科の起原。

十八世紀

十八世紀

第三編 教育方法論 第二章 教授論

文藝復興
時代及宗
教改革時
代

十七世紀

十八世紀

教育學概論

十九世紀

國語大に勢力を得實科大に進み遂に獨逸に實科中學校起る。教科は益々實際生活に近かんとす。

科學の急劇の進歩により實科は新生面を開く地理・理科は長足の進歩をなし博物は新勢力を得從來中等學校に限られたる教科次第に小學校に採用せらる。

國語・國文學の價值大に尊重せられ音楽・體操・手工・圖畫等の如き技能は一般に小學校の教科として承認せらる中等教育に於ては希臘羅甸の古典は漸く勢力を減じ近世外國語之に代る。

今體操・手工・圖畫を小學校の教科目中に採用したる年を擧ぐれば

- 體操 獨逸 一八六二年(文久二年)
- 佛蘭西 一八六九年(明治二年) 之を必修科とせし年、男、一八七九年(明治十二年)女、一八八二年(明治十五年)
- 芬蘭 一八七七年(明治十年)
- 佛蘭西 一八八二年(明治十五年)
- 米國 一八八七年乃至一八九〇年(明治二十年乃至二十三年)
- 英國 一八九〇年(明治二十三年)

手工

- 那威 一八九一年(明治二十四年)
- 獨逸 一八八七年(明治二十年)ライプチヒに手工教員養成所を起して之を獎勵すれども未だ一般に行はれず。
- 米國 マッサチューセツ州 一八七〇年(明治三年)
- 瑞西 一八七四年(明治七年)
- 佛蘭西 一八七八年(明治十一年)
- 英國 一八九〇年(明治二十三年)

歐米小學
校教科目
獨逸

歐米小學校に於ける現時の教科目

宗教・國語・算術(幾何の初歩を含む)・歴史・地理・理科・圖畫・唱歌・體操・手藝(女子) 此外外國語手工を加ふるものあり。(宗教は我邦の修身に相當す)

佛蘭西

修身及公民科・讀方及書方・佛語・地理・歴史・理科・數學・圖畫・音樂・手工・裁縫・體操 高等小學校には外國語・法制・經濟・實業的教科を加ふ、

英國

必修科目—讀書・書方・算術・圖畫(男兒)・針仕事(女兒)・地理・歴史・庶物(理科)・唱歌・體操、 選擇科目—幾何・測量・機械學・化學・物理・生理・衛生・動物・農業・園藝・航海・術羅甸語、

第三編 教育方法論 第二章 教授論

教育學概論

四七〇

米國

米國

佛語・ウエールス語(ウエールスにて)・獨逸語・簿記・速記・家事・經濟・圖畫(女兒)・針仕事(男兒)・料理・洗濯・搾乳・家政・手工、

教科目に關し劃一の法規なし、然れども宗教又は修身の科目を置かざるは英國に同じ。

歐米中等學校の教
科目
獨逸

歐米に於ける中等學校の教科目

ギムナジウム(Gymnasium)(文科中學校)

(豫備科三年、滿六歳より入學、本科九年以下做之)

必修科目—宗教・國語・羅句語・希臘語・佛語・歴史・地理・數學・理科・書方・圖畫・體操・唱歌、

選擇科目—圖畫・書方・速記・希伯來語・英語・伊語、

レアルギムナジウム(Realgymnasium)(實科文科中學校)(本科九年)

宗教・國語・羅句語・佛語・英語・歴史・地理・數學・理科・書方・圖畫・體操・唱歌、

選擇科目—用器畫、

オーバーレアルシュエーレ(Oberrealschule)(高等實科中學校)(本科九年)

必修科目—宗教・國語・佛語・英語・歴史・地理・數學・理科・書方・自在畫・體操・唱歌、

選擇科目—用器畫、

實科は古典を減じて數學・理科・近世語を増す。

高等女學校(滿六歳入學修業年限本科十箇年)

本科—宗教・國語・佛語・英語・歴史・附美術・衛生・地理・算術及數學・理科・書方・圖畫・針仕事・唱歌・體操、

大學豫科は男子の中等學校に倣ふ。(本科より長きこと三年)

主婦科(本科卒業後二年)教育・家事・幼稚・保生及育兒・法制及經濟

家計・簿記を特有學科とし尙宗教・國文學・外國語・歴史・地理・理科・美術・體操・圖畫及繪畫・音樂を課す。

佛蘭西

佛蘭西

リセー(中學校)(Lycee)

古典科—佛語及佛文學・羅句語及羅句文學・希臘語及希臘文學・佛國史・希

臘史・羅馬史・一般地理・近世外國語・倫理及哲學・數學・物理化學及博物・幾何畫法及臨畫、

近世語科—佛語及佛文學・英語及英文學・並獨逸語及獨逸文學(地方の事情

により之に代ふるに伊太利語・西班牙語・アラビヤ語・露西亞語、中の二を以てすることを得)哲學及倫理・法・經濟の大事、地理

第三編 教育方法論 第二章 教授論

四七一

教育學概論

女子中學

及歴史・數學・物理・化學及博物・圖案・簿記、
倫理・國語・少くとも一外國語・古代文學及近世文學・地理及地文・國史及世界史・算術・幾何・物理・化學・博物・衛生・家事・裁縫・圖畫・音樂・體操、

英國

中學校

其制度は一定せずと雖も、通例古典科・近世科に分ち古典科の教科目は宗教・國語・羅句語・希臘語・佛語・歴史・地理・數學・物理・化學・圖畫・唱歌等とし羅句・希臘の古典に多數の時間を費し近世科にては希臘語を除きて獨語を加へ數學・理科・佛語に多數の時を配當するは獨佛兩國の中等學校に似たり。此他幾多の隨意科あり。

高等女學校

一定の法則なけれども通例左の學科を授く

宗教・國語及國文學・羅句語・外國語・歴史・地理・數學・理科・家事・針仕事・音樂・圖畫・體操、

米國

米國

ハイスクール(中學校)は通例男女共學なるを以て米國ほど中等教育の男女

本邦小學の教科目

明治五年

相類するものなし。米國に於ても一定の法規なきを以て概論すること困難なれども、將來大學に進むものゝ爲めに古典に力を注ぐものと數學・理科に力を注ぐものとは教科を異にすること歐洲諸國に同じ。米國にては中等教育を終りたる後直ちに社會に立ちて獨立生活を營むものゝ爲に商業其他職業的課程を加ふるもの多し。商用算術・簿記・速記・タイプライター等の如し。又男子に手工を授くるときは女子に家事を授くるを通例とす。

本邦小學校に於ける教科目

明治五年八月頒布の學制の規程は翻譯的にして其實行充分ならず。同十二年九月發布の教育令より漸く實地の經驗に基き明治十九年の小學校令は現行令の基礎を作り同二十三年同三十三年及四十年の改正に依りて現時に及べり。

下等小學(四年)

字綴習字・單語會話・讀本・修身・書讀・文法・算術・養生法・地理大意・理學大意・體操・唱歌(唱歌は缺くことを得)

上等小學(四年)

下等小學の教科及史學大意・幾何學・算術大意・博物學大意・化學大意、
斟酌加設科目 外國語學の一二、記簿法・書學・天球學、

第三編 教育方法論 第二章の教授論

教育學概論

明治十二年

明治十二年九月教育令 小學校四年乃至八年

必修科目 讀書・習字・算術・地理・歷史・修身の初歩、

加設隨意科目 算術・唱歌・體操又は物理・生理・博物等の大意・裁縫(女兒)、

教科目を簡略にし特に女子の爲めに裁縫を加ふるを得しむ、

明治十三年

明治十三年十二月改正教育令 小學校三年乃至八年

修身を教科目の第一位を置き地理及歴史を缺くを得しむ、

明治十四年

明治十四年五月小學校教則綱領

小學初等科(三年)修身・讀書・算術の初歩・唱歌及體操、

小學中等科(三年)小學初等の續に地理・歷史・圖書・博物・物理の初歩・裁縫(女子)、

小學高等科(二年)小學中等科の續に化學・生理・經濟(女兒は家事經濟)の初歩、

明治十九年

明治十九年四月小學校令

尋常小學校(四年)必修科目 修身・讀書・作文・習字・算術・體操、

加設隨意科目 圖書・唱歌・裁縫、

高等小學校(四年)必修科目 修身・讀書・作文・習字・算術・地理・歷史・理科・圖書・唱歌・體操・裁縫(唱歌は缺くことを得)、

加設隨意科目 英語・農業・商業・手工、

明治二十三年

明治二十三年十月小學校令

尋常小學校(四年)にて必修科に日本地理・日本歴史・圖書・手工・唱歌・裁縫を加へ、體操を缺くを得しむ、

高等小學校(四年)にては修身・讀書・作文・習字・算術・日本地理・日本歴史・外國地理・理科・圖書・唱歌・體操・裁縫(女兒)を正課とし幾何初歩・外國語・農業・商業・手工を加へ外國地理・唱歌を缺くを得しむ、

明治三十三年

明治三十三年八月改正小學校令

尋常小學校(四年) 修身・國語・算術・體操、

加設隨意科目 圖書・唱歌・手工・裁縫、

高等小學校(四年) 修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・圖書・唱歌・體操・裁縫(唱歌は缺くことを得)、

加設隨意科目 手工・英語・農業・商業、

明治四十年三月改正小學校令

尋常小學校(六年) 修身・國語・算術・日本歴史・地理・理科・圖書・唱歌・體操・裁縫(女兒)(唱歌は缺くことを得)

加設隨意科目 手工、

高等小學校(二年又は三年) 同上、

加設隨意科目 手工・農業・商業、

第三編 教育方法論 第二章 教授論

教育學概論

女子には理科中家事を併せ授く(四十四年七月追加)

中學校

明治十九年

明治五年八月の學制には下等中學・上等中學(各三年)の教科を定め同年九月中教則略を頒布したりと雖も、全國中正則に實施せられしもの少し。

同十四年七月の中學教則大綱は多少教科を整頓したりと雖も、現今の中學校の學科の基礎を定めたるものは十九年四月の中學校令に基きて同年四月文部省令にて定められたる尋常中學校の學科及其程度とす。其學科左の如し。

倫理・國語・漢文・第一外國語・第二外國語・農業・地理・歴史・數學・博物・物理・化學・習字・圖書・唱歌・體操、

第一外國語は英語第二外國語は獨語若くは佛語第二外國語と農業とは其一を缺き唱歌も常分缺くことを得、

明治二十七年三月改正

第二外國語及農業を除き唱歌を隨意科とし之に簿記を加へ國語及漢文・物理及化學は孰れも二科目一科とす。

明治三十四年三月中學校施行規則

習字及簿記を廢し唱歌を必修科とし、更に法制及經濟を加へ唱歌と法制經濟とは當分之を缺くを得しむ。

明治三十四年

明治二十七年

中學校

其學科目左の如し。

修身・國語及漢文・外國語・歴史・地理・數學・博物・物理及化學・法制及經濟・圖書・唱歌・體操、

明治四十四年七月

實業として農業・商業又は手工を加へ之を隨意科となすことを得しむ、

高等女學校

高等女學校
明治十五年

本邦高等女學校の名稱は明治十五年七月官立東京女子師範學校に附屬高等女學校を置きたるに始まる。其學科は

修身・讀書・作文・習字・算術・地理・本邦歴史・博物・物理・化學・圖書・裁縫・禮節・家政・音樂・唱歌、

當時地方の高等女學校徴々として振はず。始めて文部省令を以て高等女學校規程を定めたるは明治二十八年一月とす。其學科目は

必修科目 修身・國語・外國語・歴史・地理・數學・理科・家事・裁縫・習字・圖書・音樂・體操と

隨意科目 教育・漢文・手藝、

外國語・圖書・音樂は之を缺き又は隨意科とするを得、

現行の規程は明治三十四年三月に發布せられし高等女學校令施行規則にして

第三編 教育方法論 第二章 教授論

明治二十八年

明治三十四年

明治四十四年

高等女學校
明治十五年

明治四十三年

學科は前者より漢文を除きたるのみ、

明治四十三年十月高等女學校令に改正を加へて實科高等女學校を置くを得

しめ高等女學校令施行規則に實科の學科目を定む

修身・國語・歴史・數學・理科及家事・裁縫・圖書・唱歌・實業・體操、

(修業年限二箇年のものは歴史・理科・圖書・唱歌を缺く)

唱歌及實業は之を缺き又實業は之を隨意科目となすことを得。

六、教科

六、教科の分類

教科は其性質に應じて諸方面より分類をなすことを得るものとす。吾人は今最も普通に行はるゝ分類法につき一言する所あらんとす。

教授の目的の一は知識技能の傳達にありとするときは吾人は教材の上
に知識と技能とを區別することを得るものなり。知識は主として精神の
内部の作用に止まり技能は身體の活動によりて之を外部に發表するもの
とす。然れども知識は皆如何なる方法によりてか之を發表することを得
べく、技能は知識の發表又は活用と見做すことを得べし。故に最も廣義に

知識と技能

解するときには知識と技能とは相表裏するものにして其間に截然たる分界
線を劃し難きもの少なからず。而れども今我小學校の教科目に就きて之
を見れば、知識を主としたる教科と技能を主としたる教科とは自ら區別あ
るものなり。即ち左の如し。

知識的教科 修身・國語・歴史・地理・算術・理科・農業・商業

技能的教科 圖書・體操・唱歌・手工・裁縫

技能的教科に知識の方面あるは論を俟たず、知識的教科に技能又は廣義
の堪能のある事も亦然り。修身も實行を無視しては其價值を失ふべく、國
語中の話し方、綴り方、書き方等は明に技能の方向に屬す。地理の製圖・算術
の暗算・運算・珠算・理科の實驗・實習・農業・商業の實習の如きは孰も技能又は堪
能と稱すべし。知識技能は單に便宜上の區別なるとは之を以て知るべし。
教授の目的には實質的陶冶と形式的陶冶との二あり。教材は其如何なる
ものにも此兩方面を有すべきものなりと雖も、教科の性質により

實質と形式

て前者を主とするものと後者を主とするものと別あり。便宜上實質的教科及形式的教科の區別を立つることを得べし。

形式的教科 國語算術圖畫唱歌體操手工裁縫

實質的教科 修身歷史地理理科農業商業

國語と算術とは形式的知識を授け且つ心力の鍛鍊をなすと雖も、之と同時に知識の實質を授け、又圖畫乃至裁縫等の如く技能を主とする教科は一方より見れば形式的陶冶をなせども、一方より見れば技能の實質に授くるものと言ふべし。實質的教科に形式的陶冶の價值あるも亦之によりて知るべし。修身理科に於て殊に然りとす。

人文と自然

人生に關する事項を主とするか、自然に關する事項を主とするかによりて文科理科又は人文科自然科の區別をなすも亦通例とす。
人文的教科 修身國語歷史圖畫唱歌體操手工裁縫商業
自然的教科 地理算術理科農業

基本副技能

以上は便宜上の分類なれども圖畫手工商業には自然に關する知識を要すること多く、地理の如きは其人生方面に於ては半ば人文的教科の性質を有するものなり。

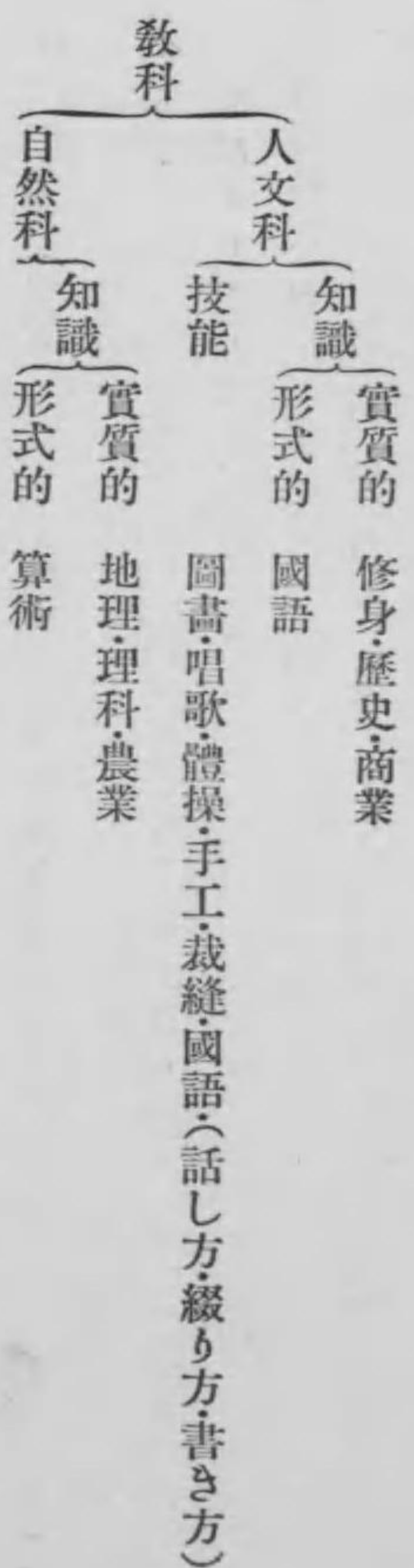
基本的副技能的教科の三種に分類すれば

基本的教科 修身國語算術

副技能的教科 歷史地理理科農業商業

技能的教科 圖畫唱歌體操手工裁縫

今便宜一個の表によりて之を表はせば左の如し。

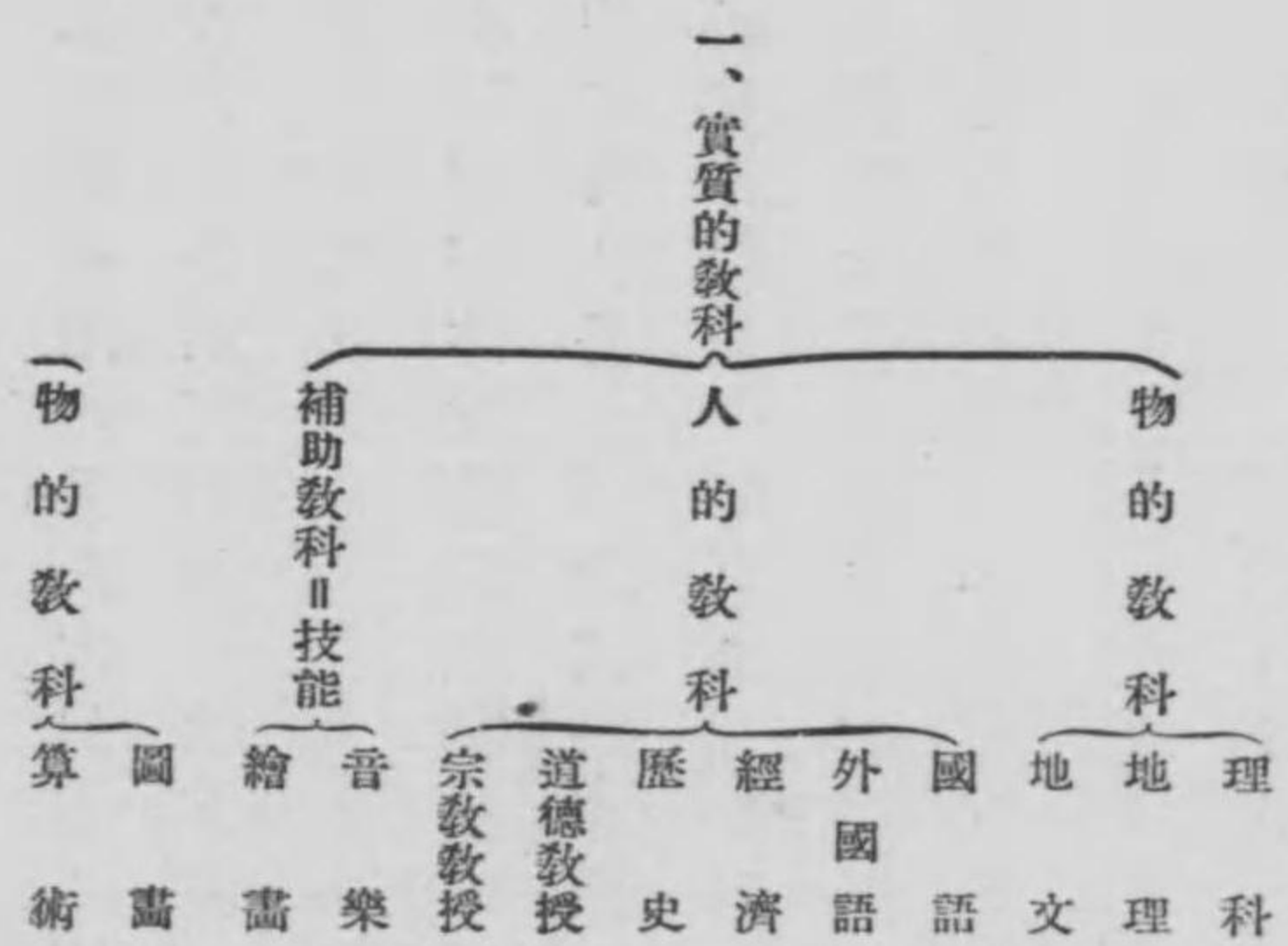


(技能)

算術(暗算・運算・珠算)

ローリーの分類

今参考の爲め左に二三の學者の分類法を擧ぐべし、
英人ローリー(Laurie)の分類、



(物的教科) 算術 圖畫 音樂 宗教教授

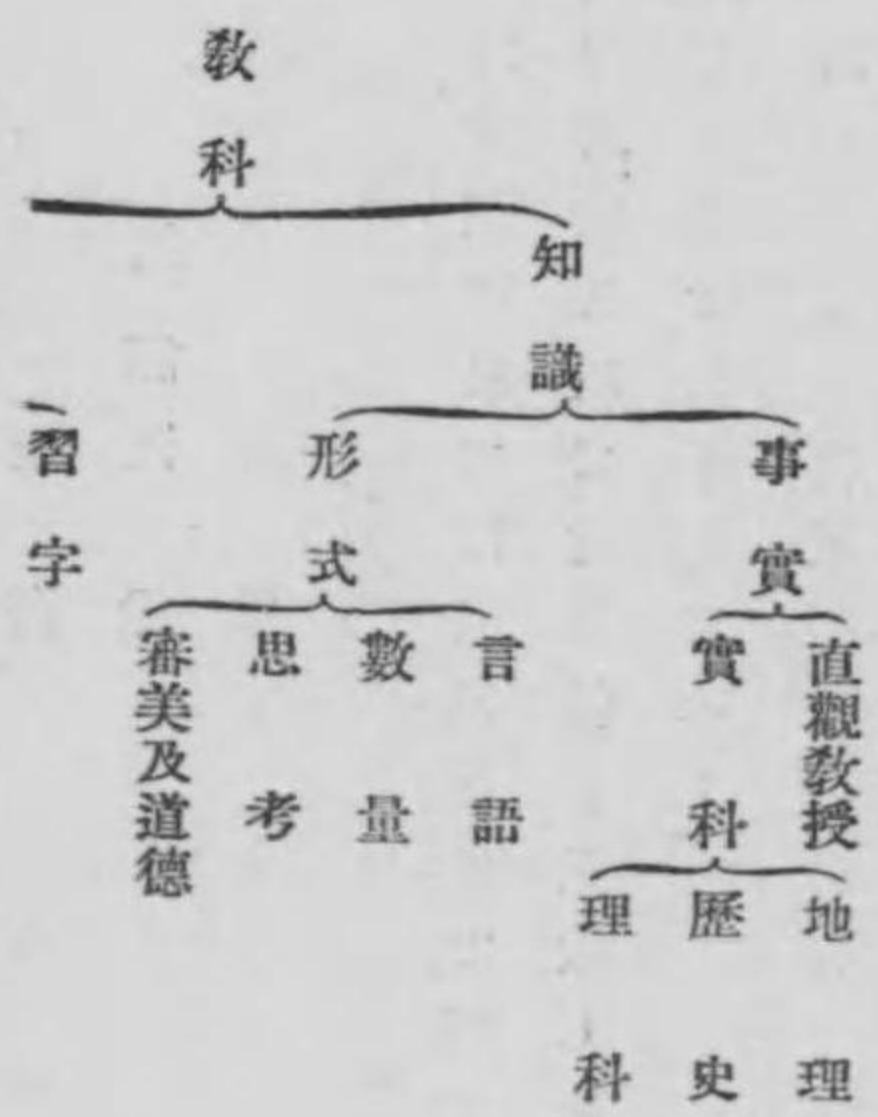
リンダネルの分類

二、形式的教科

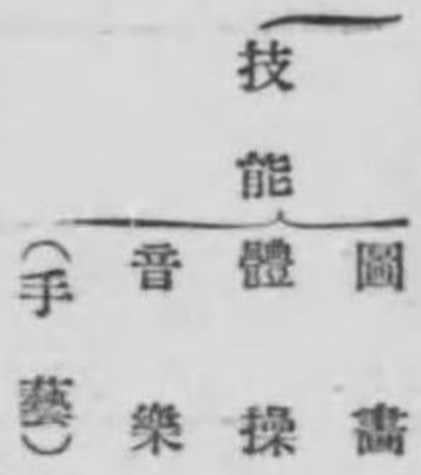
人的教科 文典學 修辭學 論理學

此分類に於て繪畫を實質的教科とし圖畫を形式的教科とし又國語を實質的教科の中に加へ文典及び修辭學を形式的教科の中に加へたるは一教科に於て實質的方面と形式的方面と分つべからざるを證明するものにして音樂を實質的教科に加へたるも特に注意するを要す。

塊人リンダネル(Lindner)の分類

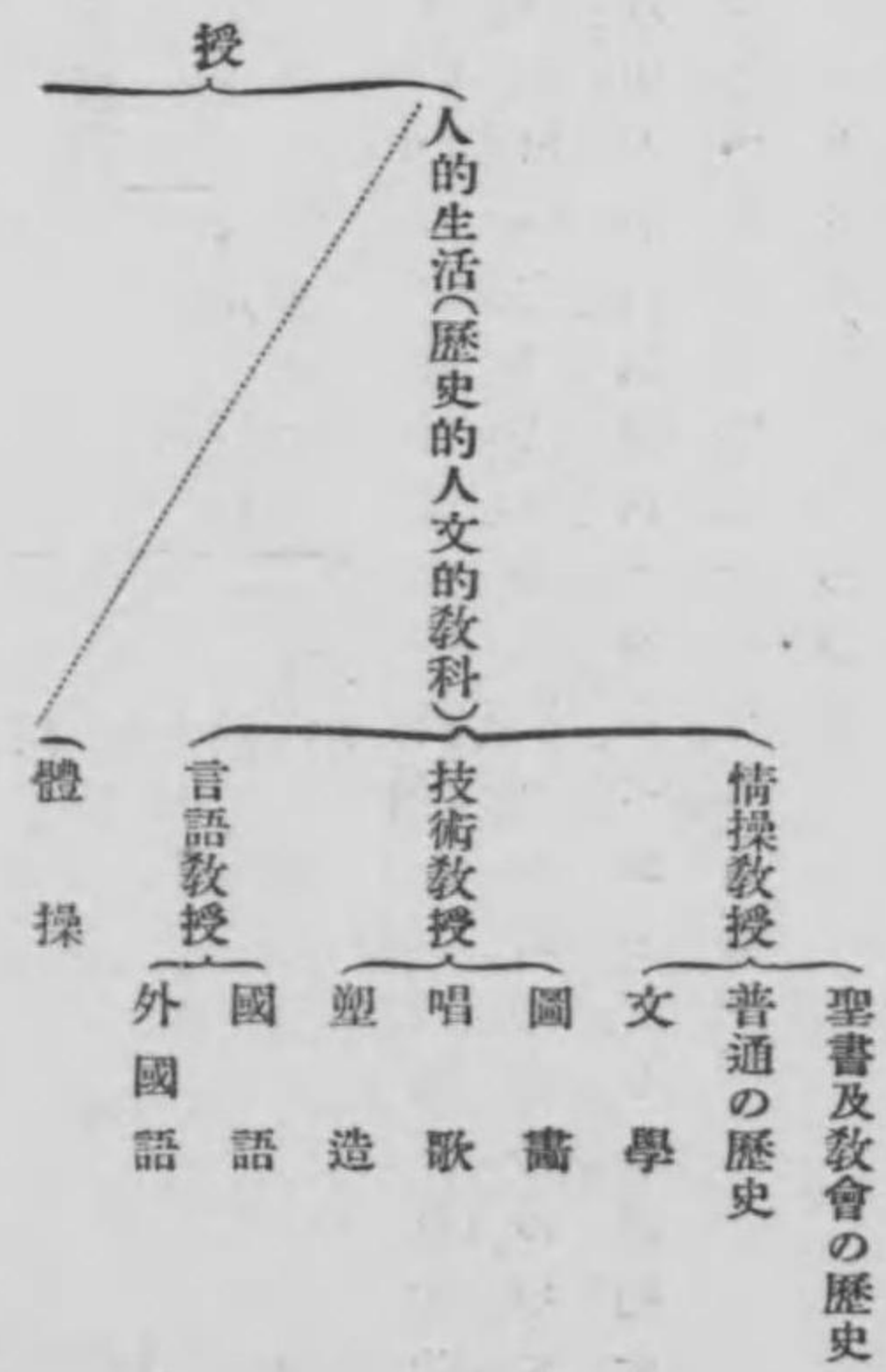


(習字) 審美及道德



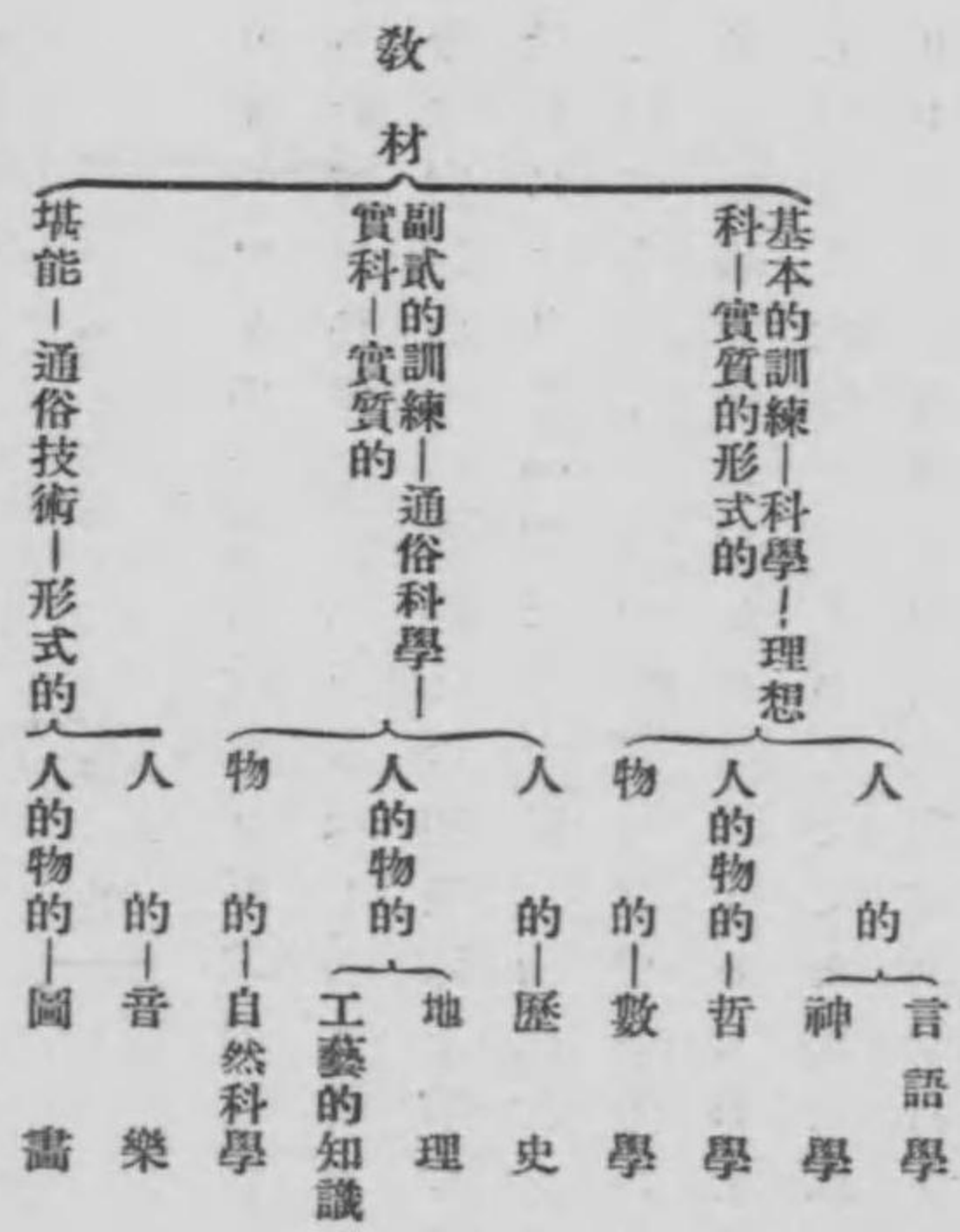
此分類に於ては道德を以て形式的教科となすは注意すべき所にして、蓋し形式的陶冶を以て其本領と見做したるに因るなり。吾人は又道德を以て行爲の形式と見做すことを得べし。

獨人ライン教授(Laib)の分類



此分類に於て情操教授の名稱はヘルバルト派の特有にして其本領とせる性格陶冶に直接の關係ある教科を指すものなり。

獨人ウイلمان(Willmann)の分類



第三編 教育方法論 第二章 教授論

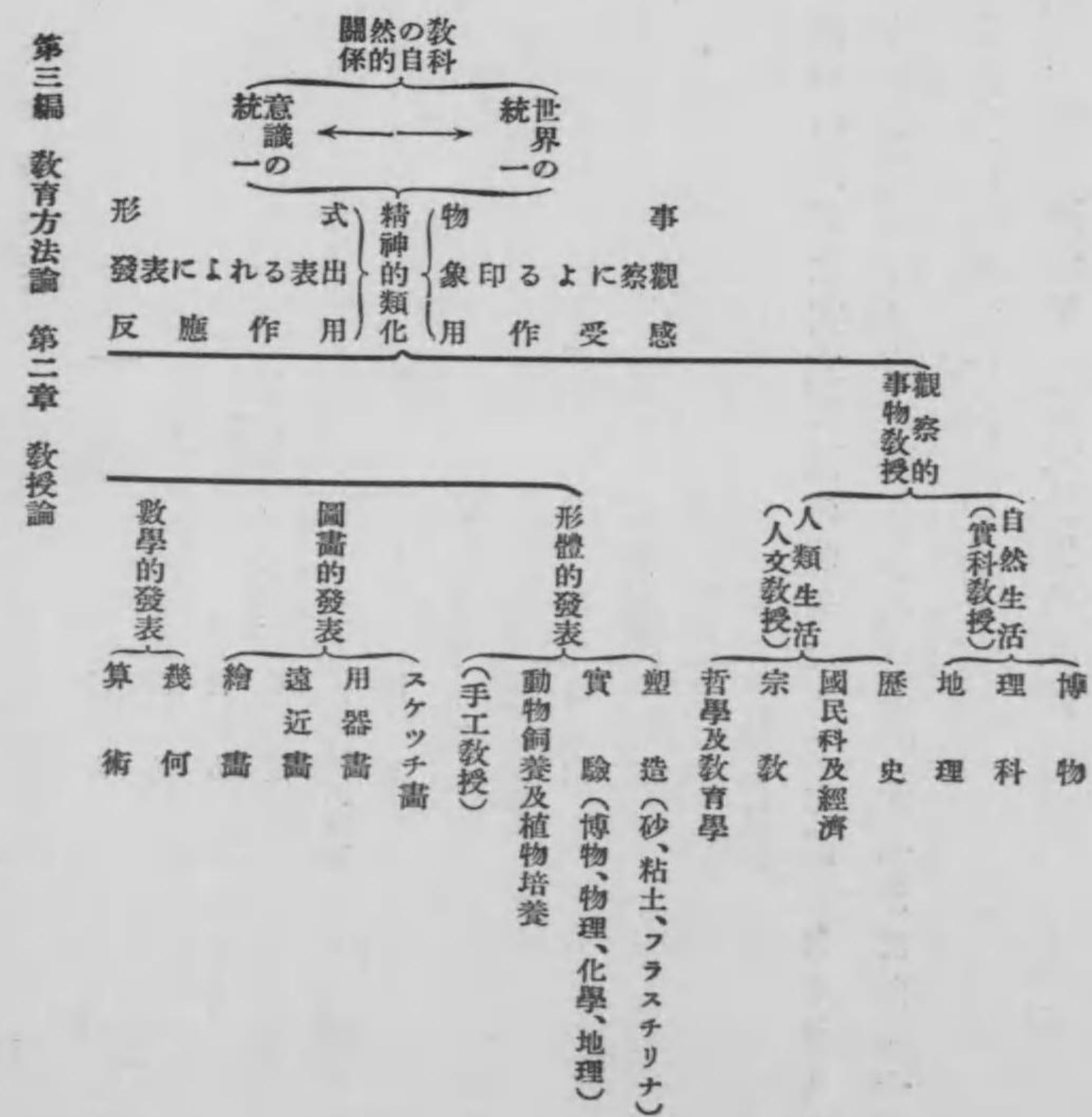
物的手工體操

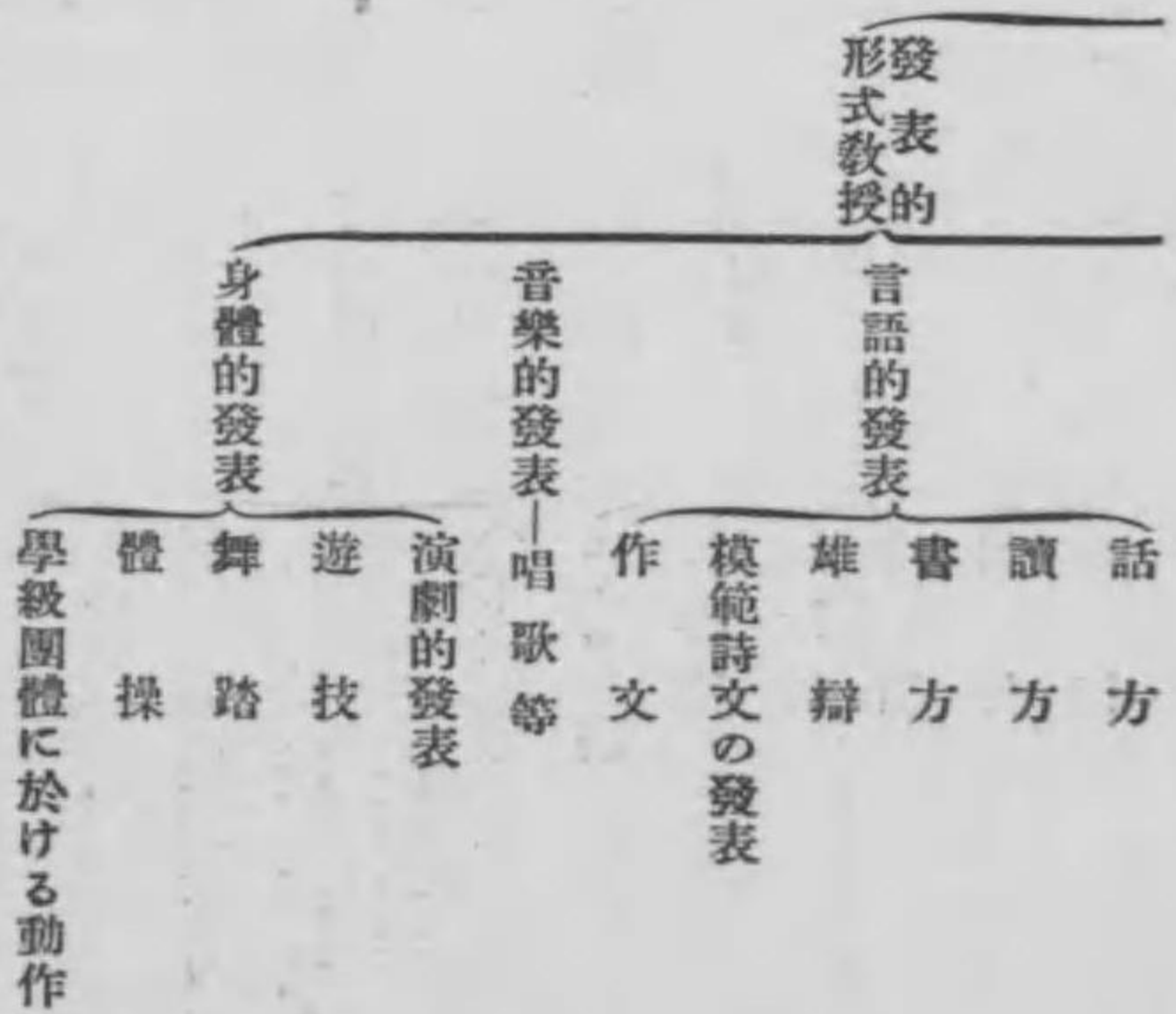
ウィルマンが實質的教材と形式的教材との外に實質的形式的教材を區別したるは特に注意するに足るべし。吾人を以て之を見ればあらゆる教材は陶冶上に於て實質的と形式的との兩要素を有するものにして、其兩要素の割合は教材の性質によりて一様ならず。形式的教材とは最も多く形式的價值を有し、實質的教材とは最も多く實質的價值を有するものにして、實質的形式的教材とは中間に位して、兩方面の價值相平均するものなり。ウィルマンが之を以て基本的訓練として最も大切なるものとなしたるは卓見と言はざる可らず。

ローリーは道德及宗教を實質的教材となし、リンドネルは道德を形式的教材に加へたるは、畢竟道德は一方より見れば社會生活に有用なる知識と見做すを得、一方より見れば心力の鍛錬と見做すことを得るを以てなり。ウィルマンが神學を實質的形式的教材となしたるは此點を説明するものと言ふべし。又ローリーが國語を實質的教材とし、リンドネルは言語を形式的教材としたるに、ウィルマンは之を調和して言語學を以て實質的形式的教材中に加へたるは同様の消息を傳ふるものと見るべし。

ライの分類

ライ(Lay)の分類





教科目の分類は其立脚地の如何によりて幾様にもなり得べし。故に分類の名稱に囚はれて教科目の本質を速断すべきにあらず。故に吾人は進んで各教科目の職能を論究するを要す。

第六節 各教科目の職能

教材の職能は全體として之を考ふるときは、教育の目的より出て來るべきものにして、被教育者をして社會の文化に同化せしめ以て其心身の發達を圖るにあること既に前節に述べたる所の如し。今各教科目に就きて一々其職能とする所を考察するに、各々其性質の相違によりて異なりたる方面に於て異なりたる任務を盡すものなりと雖も、此等は相互間の有機的關係によりて統一せられ、相協力して終局に於て共同の目的を達するものとす。今之を教材選擇の標準の上より考察するも亦然りとす。各教科目は孰れも社會的には人類社會生活の要求、時代の要求及國民生活の要求に應じ個人的には被教育者の要求に應ずべきものにして此等の要求に應ずる職能の内容は各教科目の性質によりて一々同じからざるも、其歸着すべき終局の目的は畢竟教育の目的によりて統一せらるべきものとす。約言すれば、各教科目の區別は文化の各方面を代表せる知識技能の類別に外ならざるなり。吾人は今初等高等の普通教育に於ける各教科目の就きて其職

能を考究せんとす。

一、修身

道德の權
一、修身

道德意識
の三方面

修身教授
の職能

道德は人類社會生活の要件にして苟も共同生活あれば何等かの道德あらざるなく、殊に現代の文明社會にありては全然道德の要素を缺きたる文化ある可らず。是れ人間理性の要求なればなり。道德は人類行為の最高の權威にして何人も其標準に違背するを得ず。所謂無上命法と稱せらるるもの是なり。道德は社會より之を見れば文化の一要素にして、個人より之を見れば理性の要求なり。理性の道德的方面は又之を道德的意識即ち良心と稱するを得べく、更に之を分析すれば道德的觀念及道德的判斷知的作用義務の感觸情的作用及道德實行の能力的作用となるべし。

修身教授は單に教授として之を見るときは、文化の一要素たる道德の知識を授け之によりて徳性を涵養するを以て職能とす。詳言すれば道德的觀念を與へて善惡の判斷を明瞭にし、同時に善を好んで惡を憎み過を悔ゆ

修身教授
と訓育

人道と國
民道德

る道德的情操と意志を拘束して善を爲さざる能はざらしむる義務の感觸とを養ひ以て、將來道德を實踐する階梯たらしめんとするにあり。果して然れば修身教授は道德實踐の準備又は指導と見るべきものにして、性格を訓練して道德實行の習慣を作るを以て本來の目的とする訓育の一手段と見るべきものとす。然れども道德は單に知識若くは感情に止まりて實行に表はるゝことなければ其價值極めて少なきものなれば修身教授は訓育と相俟ちて始めて其職能を完うすべきものと言ふべし。

人類の一般の要求より言ふときは道德には古今東西の別なかるべし。人道の根柢是なり。然れども國民の生活は道德に特色を生ず。而も其特色は人道の根柢より發達し來りたるものとす。國民道德是なり。我邦の教育に關する勅語は實に人道と國民道德とを併せ示し賜ひたるものなり。吾人は人類一般の要求と國民生活の要求とに應ずるには一方に於て常に時代の要求に應ずべきことを忘るべからず。

修身教授の要旨

小學校令施行規則第二條

修身ハ教育ニ關スル勸語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス。

(中略)修身ヲ授クルニハ嘉言善行及諺辭等ニ基キテ勸戒シ常ニ之ヲ服膺セシメンコトヲ務ムベシ。

中學校令施行規則第二條

修身ハ教育ニ關スル勸語ノ旨趣ニ基キテ思想上ノ思想及情操ヲ養成シ中等以上ノ社會ニ於ケル男子ニ必要ナル品格ヲ具ヘシメンコトヲ期シ實踐躬行ヲ勸奨スルヲ以テ要旨トス。

修身ハ道德ノ要領ヲ授ケ國家、社會及家族ニ對スル責務竝ニ人格修養ニ關シ必要ナル事項ヲ知ラシメ特ニ我國道德ノ特質ヲ悟ラシムベシ

高等女學校令施行規則第二條

要旨ハ前條ノ男子ヲ女子ト改メ他ハ同様。

修身ハ初ハ嘉言善行等ニ徴シ又生徒日常ノ行狀ニ因ミテ道德ノ要領ヲ教示シ又作法ヲ授ケ進ミテハ稍秩序ヲ整ヘテ自己家族社會及國家ニ對スル責務ヲ知ラシムベシ。

道德の理論的研究を倫理學と稱す。科學としての倫理學は必ずしも國

修身教授と倫理學

民的制限を受くることなくして普遍的眞理を探求せんとす。修身教授は理論的研究を主とするものにあらずして實際を主とするものなり。換言すれば社會生活に缺く可らざる道德上の知識を與へ同時に徳性を涵養するを以て本來の職能とす。是を以て修身教授は善惡に關する知識に就きて倫理學に負ふ所少なからずと雖も、普通倫理學を授けたるのみにて未だ修身教授の職能を完うしたるものにあらず。國民道德の教養に於て殊に然りとす。

修身教授に關する異説

修身教授の效力に就きては學者の間に異論少なからず。甚しきは徳は果して教ふることを得べきものなりや否やを怪しむものあり。或は道德は偶發の事項又は各教科に表はれたる教材に就きて間接に授くべきものにして獨立の一科目として秩序的に直接に授くべきものにあらずと主張するものあり。

修身教授の效力

吾人は修身教授の效力を信じて疑はざるものなり。人類に道德的意識

の萌芽あるものとすれば吾人は教授によりて知情意の各方面より其發達を助長し得べきは理の當然なり。修身教授の與ふる道德の觀念は善惡の判斷を明瞭にし其判斷を信じて疑はしめざるに至ることを得べし。殊に實例につきて兒童の道德的判斷力を鍛鍊するが如きは有效の方法と言ふべし。道德的情操も義務の感觸も亦適當の方法によりて之を涵養し得ること亦明瞭なり。道德の思想と情操とは相俟ちて理想を高尙にし善を行ふ動機決心覺悟等を養ふを得べし。此等は孰れも道德實踐の端緒とならざるなし。然れども吾人は修身教授は主として教訓に止まるを以て之のみを以て性格の陶冶を十分に行ひ得るものにあらず。苟も性格を訓練せんとすれば單に教授するのみならず、道德を實行せしめざる可らず。吾人が修身教授の效力を認むるは訓育の一方便として其基礎を作るにあるなり。而して修身教授の效力に就きて疑を生ずるものあるは蓋し修身教授の陥り易き弊害あるに因るものなり。今其一二を擧げん

修身教授の陥り易き弊害

- (一) 兒童の理解し得ざる道德的觀念の教授は何等の興味を惹起せず。且其生活と没交渉にして遂に無效に終るべし。被教育者の實際生活に適切ならざるものも亦然り。
- (二) 道德の知識を授くるを以て性格を陶冶し得たると同一なりと誤解し教授と訓育とを混同する傾向なきにあらず。
- (三) 修身を獨立の一教科目とすれば他の教科目と同様に道德を單に知識なりと誤解し形式に流れ實行を疎んずる傾向なきにあらず。
- (四) 修身教授若し知識の一方に偏すれば知識のみ徒に高尙に走りて實行之に伴はず、知と行と益隔絶せんとする傾向あり。
- (五) 修身教授は一般的知識に流れ易きを以て必ずしも兒童各自の個性に適切ならず又其日常生活に於ける目前の個々具體的の行爲と没交渉の傾向あり。苟も修身教授を有效ならしめんとすれば特に此等の點に留意するを要す。

本邦と同様に修身科を設くるは佛國に於て其例を見るべし。獨逸にては修身科を置かずして宗教科を置く。宗教科は宗教上の觀念を授け且つ其信仰を養ふと同時に之を根柢として道德的意識を涵養せんとするものなるを以て、修身科に匹敵するものと言ふべし。英國にては教科目としては必ずしも獨立の名目を設けざるも事實に於ては宗教修身の兩者を授くるものと云ふべし。英國にて宗教又は修身を一科目とせざるは系統的の教授は必ずしも有效の方法と認めざるに由るなり。米國に於ては宗教教授をなさざるのみならず、修身に於ても秩序的教授をなさず、間接教授によりて道德的知識を與へ平素の訓練によりて性格を陶冶せんとす。

道德は必ず宗教を根柢とすべしと言ふにつきては異論多かるべし。我邦に於ては必ずしも宗教の力を借らずして修身教授を有效ならしめんとするは一般教育家の抱負なり。國民道德に於て殊に然り。然れども各自其信ずる所の宗教によりて道德に關する確信を強め、修身教授を一層有效ならしむるは必ずしも矛盾と言ふを得ず。

二、國語

人類社會共同生活に於ては言語は思想交通の機關として缺ぐ可らざる

要件なり。換言すれば言語教授は如何なる國如何なる時代に於ても一般に人類社會生活の要求と言ふを得べし。而も言語は其根源に遡れば若干の語系あり相互に親疎の別ありと雖も、現代に用ふる所は民族によりて同じからず。一定の國家をなせるものは必ず一定の國語を有するものにして、其國語に通ぜざるものは十分なる國民生活を營むと能はず。故に國語教授は國民生活の要求と言ふべし。斯の如く言語教授は具體的事實としては先づ國語教授として行はるゝを正當の順序の言はざる可らず。

現時各民族の使用する言語の淵源は極めて遼遠なるものにして、各國の國語は孰れも幾多變遷の歴史を有す。現代の國語は祖先の言語より新陳代謝によりて發達し來れる結果にして、現代の社會生活に最も適切なるものなり。是を以て古語古典を學ぶは、一方に於ては國語の沿革を尋ねて其來由を明かにし、一方に於ては古語古典の傳ふる所の文化を窺ふが爲めにして、孰れも現代國語の任務を補助するものに外ならず。斯の如く論ずれば

言語と教
面の二方

國語と國
民文化

ば國語教授は先づ現代國語より始むべきは時代の要求と言はざる可らず。言語は思想交通の機關なるを以て、思想を發表したる他人の言語を正確に了解し、自己の思想を正確且自由に發表する能を養ふは言語教授の本來の職能とす。言語は其の了解によりて知識技能の實質を學び又其了解及發表によりて心意の發達を促し其鍛鍊に資する所あるは上來屢々縷説したる所によりて明瞭なりとす。換言すれば教授の實質的方面と形式的方面とを具ふるものとす。殊に國語教授につきて之を見れば單に思想發表の方法を知らしめ國語其物の形式的知識を授くるのみならず、又同時に其實質を授く。國語の實質は最も廣義に之を解するときは國民生活の内容を代表せるものにして、吾人は國語によりて始めて其國民の文化の全體を了解することを得るものなり。殊に國民の性格、國民道德其他國民思想感情の特色は國語に於て最も著しく發揮せらる。是を以て國語教授は思想交通の能を授くと同時に智徳の啓發に資するものと言はざる可らず。

文學の趣
味

國語教授
の要旨

殊に國語教授は修身教授と密接なる關係を有するものとす。國語の精髓は文學に於て之を見るべく、文學の趣味を理解するは國民の品格を高尙にする所以なり。是を以て國語教授は其進みたるものにおいて文學の趣味を養ふを以て其職能の一となすものとす。換言すれば國語教授は教授の外に訓育と美育とを兼ねるものとす。

小學校令施行規則第三條

國語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。
尋常小學校ニ於テハ初ハ發音ヲ正シ假名ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方ヲ知ラシメ漸ク進ミテハ日常須知ノ文字及普通文ニ及ボシ又言語ヲ練習セシムベシ
高等小學校ニ於テハ稍々進ミタル程度ニ於テ日常須知ノ文字及普通文ノ讀ミ方、書キ方、綴リ方ヲ授ケ又言語ヲ練習セシムベシ
讀ミ方、書キ方、綴リ方ハ各々其ノ主トスル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相聯絡セシメンコトヲ要ス。
讀本ノ文章ハ平易ニシテ國語ノ模範ト爲リ且兒童ノ心情ヲ快活純正ナラ

趣味ニ富ムモノタルベシ。

女、兒ノ學級ニ用フル讀本ニハ特ニ家事上ノ事項ヲ交フベシ

文章ノ綴リ方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス。

書キ方ニ用フル漢字ノ書體ハ尋常小學校ニ於テハ楷書行書ノ二種トシ高等小學校ニ於テハ尙草書ヲ加フ

國語ヲ授クル際ニハ語句文章ノ意義ヲ明瞭ニシ且其用法ニ習熟セシメンコトヲ務ムベシ。

他ノ教科目ヲ授クル際ニ於テモ常ニ言語ノ練習及文字ノ書キ方ニ注意セシメンコトヲ要ス。

中學校令施行規則第三條

國語及漢文ハ普通ノ言語文章ヲ了解シ正確且自由ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ得シメ文學上ノ趣味ヲ養ヒ兼テ智徳ノ啓發ニ資スルヲ以テ要旨トス
國語及漢文ハ現時ノ國文ヲ主トシテ講讀セシメ進ミテハ近古ノ國文ニ及ボシ又平易ナル漢文ヲ講讀セシメ平易ニシテ實用ニ適スル國文ヲ作ラシメ

國語文法ノ大要及習字ヲ授クベシ

高等女學校令施行規則第三條

漢文ヲ除キタル外前ト同様。

言語は耳に訴ふるものと目に訴ふるものによりて口語文語の別あり。口語は音聲により、文語は文字によるものなり。文語は元と口語を記録したるものに外ならざれば、之を發音すれば口語の如く耳に訴ふることを得れども、今便宜の爲めに此兩者を區別すべし。

口語の了解は之を聽方と言ふべく、其發表は之を話し方と言ふべく、此兩者は言語の教授に於て最初に行はるべきものなり。初めて小學校に來る兒童は既に家庭に於て幾多の口語を學び或る程度まで口語によりて思想の交通をなし得るものなり。故に小學校に於ける最初の口語教授は一方に於ては發音及び語法を正し一方に於ては口語の表はせる思想を整頓するを以て重要な職能とす。

言語の了解は讀み方にして其發表は書き方及綴り方とす。更に進んで口語及文語の語法を系統的に授くるを文法とす。

口語の文語に先づは當然にして小學校を卒へたるものゝ多數は文語を用ふること極めて少く日常口語を以て主要なる思想交通の機關となす。之を以て其發音の正確と發表の明瞭とは雙方の流暢と併せて特に意を用ひて練習する價

文語の價値

形式主義の弊

値あるものとす。殊に兒童は模倣の本能によりて容易に口語を學び社會的本能によりて他人と思想の交通をなさんとす。情切なるを以て、兒童の言はんと欲する所を言はしめ、之によりて口語の練習をなさしむるを要す。

文字は任意的の符號なるを以て讀み方は聴き方よりも、書き方及綴り方は話し方よりも、一層困難にして記憶と練習を要すること多し。而して此等は孰れも美的なるよりは先づ正確自在を主とする習熟を必要とす。稍進みたる國語教授に於て文法を課するは此目的を達する手段に外ならざるなり。文語は困難なりと雖も高尚なる文化を理解するには缺く可らざるものにして口語の企て及ぶ可らざる長處を有す。是を以て教育の程度進むに従ひ文語の必要益多く、讀書は新知識を得るに極めて重要な手段となる。文學に於て殊に然りとす。

國語教授は通例形式的教科と見做され、讀み方、書き方、綴り方、文法の如き形式的方面を偏重したる傾向なきにあらず。歐米に於て文法の價値を過重し無味乾燥の訓練に多大の時間の割きたるが如きは殊に然り。然れども今譯て言語の本來の職能に就きて之を考ふれば、國語が眞に國民生活に於て效用をなすは、其實質が實際に適切なるときにありと言はざる可らず。徒に難字難句又は名句名文若くは幾多の文法を讀んじたりと雖も之を實地に活用することなければ畢竟無用の長物たるに過ぎず。

發表的方面の要

讀本に因はる可らず

讀書の趣味、文學の價値

要は社會生活の要求時代の要求及國民生活の要求に應ずるにあり。故に國語の内容は文化の各方面に涉るべきものとす。換言すれば國語教授は一方に於て社會の文化を傳達する任務を盡すべきものなり。

現代の生活は國語を分解し之を註釋するに全力を用ふるよりは、發表創作の方面に今一段の注意を要するが如し。殊に小學校に於ては必ずしも形式的の文法的訓練を必要とせず、兒童の模倣の本能及社會的本能を利用し其日常の經驗及心意中に活躍せる思想を自在に發表せしめ話方より書き方に進むべし。而して發表の訓練は必ずしも國語の一科に止まらず、各教科に於て同様に行はるべきものとす。

中等學校に於ける國語教授も時として形式的方面を過重し、讀本に因はれ國語の本來の職能より遠からんとする傾向なきにあらず。教科書の分析又は解釋若くは誦讀に全力を盡して實際社會生活に於ける活用を疎んずること是なり。殊に文法の教授に於ては法則の説明に忙はしく其應用の習熟充分ならず、文學教授に於ては形式的研究其處に過ぎ却つて文學の眞價を没却して感興を惹起する能はず、讀書の趣味又は文學を好愛するの念を養ふに至らざること多し。此等は國語教授の弊害と言はざる可らず。

國文學は一方に於て文學の趣味を養ひ人生をして一層價値あらしむるのみ

ならず、又一方に於て國民の思想感情の最も醇美なる所を發揮するものなれば國民教育上偉大なる價值を有するものなり。此意義に於ては國文學は形式よりは内容に於て一層重要な意義を有することあり。普通教育に於ける現代以前の文學上の名著傑作の價值も亦之によりて生ず。

我邦の中學校に於て漢文を課するは我國語に於ては久しく漢字を襲用し、漢文は國文と密接なる關係を有するに由るものにして、必ずしも古典を授くるの旨趣にあらず、故に漢文教授の職能は國語教授のそれに準すべきものにして徒に専門的研究に流るべきものにあらず。

漢文と國

三、外國

外國語と

三、外國語

外國語は言語として思想交通の機關たる上に於ては毫も國語と異なることなし。唯異なる所は他國の國語たるにあり。國語は主として自國に於て思想交通の機關となるものとすれば、外國語は主として自國人と外國人との間に於て同様の職能を盡すものと言ふべし。而して口語は主として交際其他日常の實用に供せられ、文語は主として外國の學術其他一切の文化を了解するの具となるものとす。殊に國語は孰れも其國民の固有な

實質的價

學習の目

形式的價

る文化の特色を發揮するものなるを以て、吾人は外國語によりて其國民の生活狀態風俗習慣は勿論文學に表はれたる國民性の一斑及國民の思想感情の特色を窺ふことを得べし。

國語を以て知識技能を習得する基本的教科とすれば、外國語も亦同列に加はるべきものなり。

外國語教授に於て口語を主とするか文語を主とするかは學習の目的によりて自ら異なりと雖も、口語は本來文語の基礎となるべきものにして其教授は之に先つべきことは論を俟たず。

國語教授が心意の發達を促し以て心力鍛鍊の資となる如く、外國語教授も同様の價值あるは勿論にして外國語は國語より一層難解なるを以て、記憶想像判斷推理等を用ふること一層多大なりと言ふべし。然れども専ら心力鍛鍊を目的として外國語を課するは當を失したるものと言ふべし。

中學校令施行規則第四條

第三編 教育方法論 第二章 教授論

外國語ハ普通ノ英語、獨語又ハ佛語ヲ了解シ且之ヲ運用スルノ能ヲ得シメ兼テ智徳ノ増進ニ資スルヲ以テ要旨トス。

高等女學校令施行規則第四條

外國ハ普通ノ英語又ハ佛語ヲ了解シ且之ヲ運用スルノ能ヲ得シメ兼テ知識ノ増進ニ資スルヲ以テ要旨トス。

日常生活に於て交通語として外國語を使用し又は外國の文化を了解する爲めに外國語を使用する必要は特別の事情の外は一般國民には甚だ少し。故に小學校の教育に於て外國語を授くるものは其例極めて少し。我邦に於ては多年隨意科として之を加へたりしも現行の小學校令に於ては高等小學校の商業科中に併せ授くる外、獨立の教科としては之を認めず。故に外國語は主として中等學校以上に於て之を授くるものとす。

古來外國語を學ぶ目的は他國の文化を學ばんとするより來れるものあり。或は實際商業又は日常生活の必要より來れるものあり。現今の中等學校に於ける外國語教授は此兩者を併するものと言ふべし。殊に最近交通の便利開け國際間の往來益頻繁にして交通語としての外國語の價值著しく増進す。所謂新教授法の唱道せらるゝに至りたるは是れが爲なり。新教授法とは何ぞ。在來の文法訓練主義又は翻譯主義に反對して起りたるものにして、出來得る限り國語の力を借

らずして直接に外國語を了解し之を運用する能を得しめんとするものなり。國語の媒介を借れる翻譯主義は間接教授法と名け新教授法は又は之を直接教授法(Direct Method)と云ふ。グアン(Gunn)ヤルリッツ(Heritz)等の教授法廣く世に行はる。外國語を學ぶに國語の助を借らずとすれば實物實事に就きて直接に其語を學ばざる可らず。而して是れ吾人が自然に自國語を學ぶ法なり。故に之を自然教授法(Natural method)とも言ふ。然れども外國語を學ばんとするものは既に我が國語を習得し之によりて思想の交通をなす能を有し、且其心意發達の狀態は初めて自國語を學ぶ幼児と同じからざるを以て、外國語教授を國語教授と全然同一の方法によらんとするは僻見と言はざる可らず。文法訓練主義又は翻譯主義が聲價を損したるは其無味乾燥にして勞力多きに比し實際的運用に於ける效果極めて少なかりしに由るなり。口語に於て殊に然り。吾人は此意義に於て直接教授法の功績を認めざる可らず。殊に聲音學(Phonetics)の研究によりて外國語に固有なる發音を研究し、初學者に其特徴の練習に力を用ふるに到りたるも亦最近外國語教授法の進歩とす。

直讀直解は外國語教授に於て廣く承認せらるゝ所なりと雖も、中等學校の稍進みたる程度に於て翻譯の價値の有無に就きては今尙専門家の意見一致せず。初學の際所謂直接教授法によりて外國語を直接に了解運用する基礎を作り且

外國語教授の效果

發音の特色に習熟せしむるときは、上級にありては國語の助を假り了解を助くること多かるべし。翻譯を主張するものは之によりて外國語の内容の理會をして一層明瞭ならしむと言ふにあり。殊に外國語と國語との關係を明にし語法の異同ならしむるには國語の助けを借るを以て最も便利なりとす。現今の狀態にては本邦中等學校の外國語教授の效果は未だ充分と言ふ可らざるもの多し。詳言すれば口語は交通語として十分の目的を達する能はず、文語は卑近容易の文章を理解するにも尙且努力を要し到底價值ある文學を讀破して自在に外國の文化を理會するに至る能はざるなり。小學校に外國語を課する必要及中等學校にて如何なる外國語を如何なる程度まで課すべきかは一は時代の要求により一は國民生活の要求によりて同じからず。十七八世紀に於ける佛語の勢力は時勢の然らしめし所たりしによりて之を知るべし又隣國語又は同盟國語等の必要は國民生活の要求より起り來るものとす。

四、數學

實用的價值
形式的價值

四、數學

人類社會生活に於ては如何なる方面に於ても數量に關する知識及計算の技能を必要とし又如何なる知識も數量の觀念を加へて精密に赴くものとす。而して數量に關する知識を理會するには嚴正精密なる判斷及推理

基本的教科

國民日常生活の要求

を要するを以て同時に心力鍛鍊に資するものと言ふべし。是を以て數學教授は一方に於て數量に關する知識技能を授けて社會生活の實用に供すると同時に一方に於ては特に思考を精確ならしむる方面に於て心力を鍛鍊して心意の發達を圖るを以て其職能とするものと言ふべし。

日用計算の習熟は社會生活に於て何人にも直接に必要なは國民生活に國語の缺く可らざると相匹敵するを以て讀み方、書き方、及算術の三者は久しく小學校に缺くべからざる基本的教科と見做されたり。今日に於ても世界各國の小學校に於て算術を以て重要な一教科とせざるものなし。而して其職能も單に計算の習熟に止まらず、之によりて頭腦を練り思考を精確ならしむるにありとするなり。

吾人は算術に於ても國民生活の要求あるを忘る可らず。度量衡及貨幣に關する知識に習熟するが如きは是なり。此等は數其物の知識にあらずして日用の計算に缺く可らざる量に關する知識なり。切言すれば日常國民

生活に必須にして缺く可らざる知識に外ならず。

小學校の教科中に幾何及代數の初歩を加ふる可否に就きては學者の意見一様ならず。我邦に於ては兩者の孰れをも之を課せずと雖ども獨佛兩國に於ては既に幾何を小學校の教科中に加へ英國は之れを隨意科とし又時として代數の初歩を授くるものあり。此等諸國に於ては義務教育の年限我邦より長きが爲めに然ることあるべしと雖も、今廣く人類社會生活の要求上より考ふるも吾人は單に算數に關する知識を必要とするのみならず、物體の形狀・面積・容積等に關する空間の知識を必要とすること少なからず。是れ以上の諸國に於ける小學校に於て幾何を課する所以にして如何なる國の小學校に於ても假令教科として幾何の名稱なくとも全然幾何の知識を無視す可らざるものなり。代數初歩の知識も日常生活に於て實用少なからずと雖も到底之を算術に比す可らず。又幾何に比しても一層著しからず。

幾何及代
數の實用
的價值

幾何代數
及三角法
の形式的
價值

中等學校に於て幾何代數及三角法を課するは高等數學を必要とする物理・天文・統計・機械等の専門家の豫備教育としては其實用的價值極めて明白なりと雖も、其他のものに取りても尙社會生活に於て此等の數學上の知識の實用的價值あることは小學校に就きて述べたる所によりて之を知ることを得べきも、其價值は甚大なるものと思惟す可らず。數學の程度次第に高尚に赴くに隨ひて殊に然り。此等は知識其物を授くるよりも、主として之によりて心力を鍛鍊して思考を精確にするを以て職能とす。詳言すれば、幾何代數等の知識其物よりも、主として其證明に必要な心力の鍛鍊に其價值を認むるものとす。殊に自己獨立の思考によりて正確の解答を得るが如きは自信を強くし工夫・發明の趣味を養ふこと少なからず。然れども中等學校に於ける算術教授の職能は其本來の性質職能に於て小學校に於けると異なることなし。殊に本邦高等女學校の數學の如きは日常社會生活の要求を本位としたるものにして特に形式的陶冶に重きを置きたる

ものと言ふ可らず。

數學の問題を解くには沈着周密誠實を要し寸毫の輕卒曖昧虚偽を許さざるを以て訓育に資する所少なからざるを知るべし。

算術及數學教授の要旨

小學校令施行規則第四條

算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必須ナル知識ヲ與ヘ兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス。

(中略)算術ヲ授クルニハ理會ヲ精確ニシ運算ニ習熟シテ應用自在ナラシメンコトヲ務メ又運算ノ方法及理由ヲ正確ニ説明セシメ且暗算ニ習熟センコトヲ要ス。

算術ノ問題ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項及土地ノ情況ヲ斟酌シテ日常適切ナルモノヲ選ブベシ。

中學校令施行規則第七條

數學ハ數量ニ關スル知識ヲ與ヘ計算ニ習熟セシメ應用ヲ自在ナラシメ兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス。

數學ハ算術代數幾何及三角法ヲ授クベシ。

高等女學校令施行規則第七條

數學と日常生活

不用の難問

運算の敏捷と正確

數學ハ數量ノ關係ヲ明ニシ計算ニ習熟セシメ兼テ生活上必要ナル事項ヲ知ラシメ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス。
數學ハ算術ヲ授クベシ又必要ニ應ジ代數ノ初歩及幾何ノ初歩ヲ授クルコトヲ得。

算術又は數學は通例形式的教科なりとの偏見より其職能を以て専ら心力を鍛錬するにありとし、特に困難なる問題、複雑なる分數の解説に心を勞せしめ或は現今既に廢れたる度量衡又は商業制度等によりて計算に習熟せしめんとするが如きは現代社會生活の要求に遠ざかりたるものと言ふべし。是を以て小學校に於ては現代社會の要求を標準とし、算術の如きは特に之を兒童の現在及將來の實際生活に接近することを圖らざる可らず。演習問題の如きも家庭、學校又は社會に於て日常容易に遭遇する事項に關するものを以て最も適切有效なりと言ふべし。計算の習熟は實際生活に於ては極めて切要なることなるも、小學校の算術教授は往々難問を工夫せしむるに力を注ぐ爲めに簡易の運算の練習を疎外し、往々其敏捷と正確とを缺くことなきにあらず。此等は算術教授の本旨に背くものと言ふべし。然りと雖も、運算の練習を主とするが爲めに算術の程度低きに失し、進むべき程度に進む能はざるが如きは難問の正反對に走れる誤謬と言ふべし。

算術は本來數量の知識及計算の技能を授け以て思考を精確にするを以て目的とすれども、最も適切に此目的を達せんとするには單に抽象的の數字の運算によりて形式的訓練をなすに止まらずして、現代社會生活に適切なる事項を實質として之を行ふべきは前に述べたる所によりて明なり。而して今更に一步に進めて之を考ふるときは吾人は斯の如き方法によりて日常生活に必須なる幾多の事實の知識を授くることを得べし。度量衡・貨幣の制度・公債・株券・利息・割引爲換等は勿論物價・貨錢・郵便料金・汽車貨・運賃・人口・家計・政府又は公共團體の歳入歳出・税金等の如き經濟的知識は算術に於て具體的に而も確實に且つ極めて有効に之を授くることを得るなり。吾人は此の如き知識をも併せ授けて始めて十分に算術教授の職能を盡すものと信ずるものなり。是れ單に商人・財政家に必要なのみならず何人も一様に理會し置くべきことなり。

形式的訓練の濫用は國民生活に迂遠なる結果を生ずと雖も、算術又は數學の教授にして知識を授くるに偏して、心力の鍛鍊を怠らば同様に數學教授の本領を失ふものなり。數量の知識と數學的推理とは之を區別することを得べし。假へば、幾何の定理を知りて證明法を知らざるが如し。是を以て中等の學校に於て幾何又は代數を理解せず又は自ら解説をなさずして徒に之を記憶するものあらば全然數學教授の趣旨に反するものなり。之を以て算術の如きも教師の指示を

待たずして自己の解答の正否を検する方法を知らしむるが如きは極めて重要なりとす。假へば加法は減法により除法は乘法によるが如し。

五、歴史

歴史は廣く人類全般に就て之を言へば過去に於ける人類社會の生活の記録にして、一國に就きて之を言へば祖先の行ひたる國民生活の記載に外ならず。故に歴史教授の職能は人類社會生活の要求及時代の要求より之を言へば、社會生活狀態の變遷及文化の由來を説明して現代の社會生活を理會し以て世界の大勢に通曉せしむるにあり。國民生活の要求より言ふ時は過去の事蹟によりて自國の今日ある所以を明にし國家及國民の特色を知らしめ且つ國民精神を喚起する助となすにありと言ふべし。而して現代の人類は多く國家をなして生活するを以て國民生活の要求は極めて切要なるものとす。是を以て國民教育に於ける歴史教授は自國の歴史を授くるを以て最も重要な職能とし其理會を助くる範圍に於て外國歴史

社會生活の記録

文化の由來

國家の由來

を授くべきものなり。

社會の文化は政治・經濟・道德・宗教・學問・技藝等の孰れの方面にありても社會生活の經驗を淘汰・積集したるものに外ならざるを以て現代の文化を充分に理會せんとするには過去に於ける社會生活を知らざる可らず。此意義に於ては歴史教授は單に政治史の一方に偏し人名年代の送迎に忙殺せしむべき者にあらずして文化の諸方面に亘り兒童をして社會生活の實際を會得せしむべきものとす。之れ社會生活の要求の然らしむる所なり。

換言すれば現代の社會生活を理會する上より言ふときは、文明史は重要な價值あるものとす。今更に時代の要求より之を考察すれば、現代を理會する爲には現代に近き所に精しく、古きに從て漸く粗なるべきは自然の勢なり。若し夫れ國民生活の要求より言ふときは、國史によりて自國の國體・祖先の偉業・國民性の精髓を理會せしめ愛國心を鼓舞し以て自國存立の根柢を明にし、國家の獨立を鞏固にし其發展に貢獻すべきを以て、國民教育を

歴史と現代の社會生活

文明史の價值

國民教育と國史

歴史と訓育

歴史教授の要旨

任務とせる小學校の歴史教授は國史の教授を本體とし、以て國民たる資格を養ふ資とするは自然の數なり。然れども一方に於ては國史に連關して人類社會發達を知らしめ、文化の由來及世界の大勢の大要を理會せしむることを忘る可らず。中等教育に於ける歴史は國史を中心とすべきは勿論なれども、外國の歴史を加へ一層深く歴史教授の職能を盡くすべきものとす。歴史教授の職能は社會生活殊に國民生活を理會せしむるにありと雖も、一方より之を考ふれば、偉人英傑の事蹟は道德上の模範として後人を感奮興起せしむるに足るものあり。其他幾多史的事實の教訓は訓育の手段となるべきもの少しとせず。道德は固より文化の一方面なりと雖も吾人は特に歴史教授に訓育上の價值あることを注意するを要す。小學校の歴史教授に於て歴史的人物の傳記を陳ぶるに於て殊に然りとす。

小學校令施行規則第五條

日本歴史ハ國體ノ大要ヲ知ラシメ兼テ國民タルノ志操ヲ養フヲ以テ要旨

第三編 教育方法論 第二章 教授論

トス。

尋常小學校ニ於テハ建國ノ體制、皇統ノ無窮、歷代天皇ノ盛業、忠良賢哲ノ事蹟、國民ノ武勇、文化ノ由來、外國トノ關係等ノ大要ヲ授ケ以テ國初ヨリ現代ニ至ルマテノ事歴ヲ知ラシムベシ。

高等小學校ニ於テハ前項ノ旨趣ヲ擴メテ稍々詳ニ我國發達ノ蹟ヲ知ラシムベシ。

日本歴史ヲ授クルニハ成ルベク圖畫、地圖、標本等ヲ示シ、兒童ヲシテ當時ノ實狀ヲ想像シ易カラシメ、特ニ修身ノ教授事項ト聯絡セシメンコトヲ要ス。

中學校令施行規則第五條

歴史ハ歴史上重要ナル事蹟ヲ知ラシメ社會ノ變遷、邦國盛衰ノ由ル所ヲ理會セシメ、特ニ我邦ノ發達ヲ詳ニシ國體ノ特異ナル所以ヲ明ニシ兼テ國民性ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨トス。

歴史ハ日本歴史及外國歴史トシ日本歴史ニ於テハ國初ヨリ現時ニ至ルマデノ重要ナル事歴ヲ授ケ外國歴史ニ於テハ世界大勢ノ變遷ニ關スル事蹟ヲ主トシ著名ナル諸國ノ興亡、人文ノ發達及我國ノ文化ニ關係アル事蹟ノ大要ヲ知ラシムベシ。

高等女學校令施行規則第五條

歴史ハ歴史上重要ナル事蹟ヲ知ラシメ社會ノ變遷、文化ノ由來ヲ理會セシメ、特ニ我國ノ發達ヲ詳ニシ國體ノ特異ナル所以ヲ明ニスルヲ以テ要旨トス。歴史ハ我國ノ國初ヨリ現時ニ至ルマデノ重要ナル事歴ヲ授ケ兼テ外國歴史ノ大要ヲ授クベシ。

古文書其他の史料によりて歴史的事實を研究考證し又は其原因結果の關係を學理的に討尋闡明するは専門の史學の範圍に屬するものにして、普通教育の歴史教授にありては既に確實なりと認容せられたる事實を基礎として、如上の職能を盡さんとするものなり。故に其教授は乾燥なる抽象的事實に流れず、出來得る限り具體的事實を擧げ兒童生徒をして其既有の知識及經驗に訴へて直觀的に理會せしむるを要す。小學校に於ては特に此點に注意するを要す。代表的人物の傳記に重きを置き或は文學を以て之を助け或は學校兒童生徒に適する脚本を書き與へ彼等をして演劇をなさしめ最も具體的に正史を授けんと試みるものあるは是が爲なり。

歴史は通例實質的教科なりてふ偏見より、其教授は動もすれば事實の知識の注入に流れんとする傾向あり。歴史教授は固より事實の知識を授くるを主とすれども、社會の變遷文化の由來を理會する上より云ふも、國史の精髓を體得して國民たるの志操を養ふ上より言ふも、將又徳性修養の一助となす上より言ふも、

専門の史
教授と歴史

歴史の形
式的價值

其形式的陶冶の價值あるは之を掩ふ可らず。故に其教授に際しては此方面の陶冶を怠る可らざるなり。

六、地理

自然と人生
地理は地球に關する知識にして自然と人生との二方面を有す。地球は天體としては一の自然物にして百般の自然現象は其上に行はる。之と同時に人類は他の生物と同じく地球上に生息するを以て其社會生活も亦其上に行はるゝものにして、自然現象も人類現象も共に地上各部に分布するものとす。自然現象は其方面を分ちて之を科學的に研究すれば天文學物理學・化學・動物學・植物學・礦物學・地質學・人類學等となれども地球を中心として自然現象と地球との關係を研究すれば地理學の一部分に屬し天文地理學・測地學・地文學・地物理學・生物地理學等となり、之を總稱して自然地理學と言ひ、人類現象も専門的に之を研究すれば政治學・經濟學・社會學・倫理學・宗教學・教育學其他百般の人文的科學を生ずと雖も、此等諸現象の地上に於ける

自然地理學

人文地理學

自然と人生との交互關係

人類の生活狀態

世界の大勢

分布の狀態を論ずるときは地理學の一部となり政治地理學・經濟地理學・人類地理學等となり總稱して之を人文地理學と言ふ。斯の如く地理學は一方に於ては自然科學、一方に於ては社會的科學と密接なる關係を有するものなり。

普通教育に於ける地理教授は先づ地球の何たるを知らしめ、地上に於ける自然現象及人類現象の分布の大體を授け、以て自然と人生との交互關係を會得せしむるを職能とするものにして固より地理學上の知識を遺憾なく授けんとするものにあらず。今人類社會生活の要求より之を考ふるときは、地理教授の職能は各地に於ける人類の生活狀態を理會せしむるにあるべきものにして、先づ人類の生息する地球の何たるを考へ、人類は地形・氣候・天産物より如何なる制限を受け又如何に之を利用して社會生活を營むかを究め、以て人類社會生活と地理との關係を明瞭にすべきなり。時代の要求より言ふときは現代に於ける世界の政治的・區劃・經濟・交通の狀態・列國

祖國の狀

歴史と地理

の國勢等を究めて宇内の大勢を明にすべく、又國家の要求より言ふときは特に自國の地理を中心として上述の職能を完うし殊に自國の政治財政經濟上の狀態及び世界に於ける位置を明にし兼て愛國心を養ひ國家の獨立發展の基礎を作るべきなり。歴史は過去に於ける人類生活の記録なりとすれば地理は現在に於ける人類生活狀態の記録なりと言ふを得べし。而して地上に於ける人類の生活狀態は時代を追ふて變遷するものなるを以て地理は歴史と極めて密接なる關係を有するものとす。人文地理學中に歴史地理學の名あるは是が爲なり。

小學校令施行規則第六條

地理ハ地球ノ表面及人類生活ノ狀態ニ開スル知識ノ一斑ヲ得シメ、又本邦國勢ノ大要ヲ會得セシメ兼テ愛國心ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨トス。
尋常小學校ニ於テハ本邦ノ地勢・氣候・區畫・都會・產物・交通等並ニ地球ノ形狀運動ノ大要ヲ理會セシメ且滿洲地理ノ大要ヲ授ケ兼テ本邦トノ關係ニ於テ重要ナル諸國ノ地理ニ關スル簡單ナル知識ヲ得シムベシ。

高等小學校ニ於テハ各大洲ノ地勢・氣候・區畫・交通等ノ概略ヨリ進ミテ本邦トノ關係ニ於テ重要ナル諸國ノ地理ノ大要及本邦ノ政治經濟上ノ狀態並ニ外國ニ對スル地位等ノ大要ヲ知ラシメ又地文ノ一斑ヲ授クベシ。
地理ヲ授クルニハ成ルベク實地ノ觀察ニ基キ又地球儀・地圖・標本・寫眞等ヲ示シテ確實ナル知識ヲ得シメ特ニ歴史及理科ノ教授事項ト聯絡セシメンコトヲ要ス。

中學校令施行規則第六條

地理ハ地球ノ形狀運動並ニ地球表面及人類生活ノ狀態ヲ理會セシメ我國及諸外國ノ國勢ヲ知ラシムルヲ以テ要旨トス。
地理ハ日本地理並ニ我國ト重要ノ關係アル諸外國ノ地理ノ大要ヲ知ラシメ又地文ノ一斑ヲ授クベシ。
高等女學校令施行規則第六條

前條第二項中「又地文」トアルヲ兼テ地文トスル外同様。

歴史上の名所又は各國の都會・山川・港灣等地名其他地理學上の用語の定義の諸語又は地圖の記憶に全力を注ぎ或は世界の奇觀・奇習の叙述に好奇心を誘ひたる地理教授は今日既に過去に屬す。現代の地理教授は現實なる自己の社會生活を營む上に於て何等か裨補する所あり又之によりて社會の進歩に何等か貢

誤りたる地理教授

獻する所あるに於て新生命を有するものなり。是れ單に地理科に就きてのみ然るにあらざる如何なる教科にありても現實生活と關係ある所に於て其價值を生ずるものとす。

小學校の地理教授は郷土地理より出發すべきは極めて明白なりとす。郷土は兒童が具體的に自然及人類生活を経験する範圍なればなり。地理上の知識は實地の觀察を基礎とせざれば確實ならず。而して郷土は實に兒童の眼前に於て地形・自然及人類生活の根本觀念を與ふべき幾多の材料を有す。山河の觀念は郷土の山河より出發すべく、港・灣・沼・湖・岬・嶺等の如きも郷土にて見ること能はざるも郷土に現存する地形によりて其觀念を與ふることを得べし。若し郷土の地理を利用せずして徒に抽象的言語の説明により又は地圖・模型に依頼するは地理教授の本旨に背き勞多くして功少きものと言ふべし。

郷土は兒童の住處にして地上に於ける一局部の人類社會生活を代表す。故に郷土に於て地理と人生との關係を理會するときは、之を推して地球と人生との關係を會得すること困難にあらず。若し我郷土に於て自己の自然の境遇を理會せず、此の現實の境遇と現實の社會生活との關係に就きて何等の具體的經驗をなすことなければ、地理の知識は空漠迂遠にして現實生活と没交渉に終るべきなり。之に反して郷土は眞に我住處にして我生活は郷土の自然と密接なる關係

郷土と自然地理

郷土と人文地理

郷土と愛國心

郊外教授及修學旅行

地圖・模型・寫眞・繪畫

を有するを覺らば、地球は唯郷土を擴張したる人類全體の住處なるを知り、世界各國の生活狀態は我郷土の生活狀態の變態なるを察し他民族の種類・産業・衣食・住・等に就きて一段の興味を生じ外國は全然別天地なる感をなさざるべし。郷土の經濟生活を理會して始めて自國及世界列國の經濟狀態を理會し得べく、郷土の行政組織を了解して始めて自國の政治及國際的關係を了解し得べきなり。

郷土は我生れたる家のある處、最愛の骨肉の生活する所に於て自然に愛郷の念を生ず。而して郷土の地理に通ずるは愛郷心を強くする一端にして更に之を擴張して祖國の地理に通ずるは又同じく愛國心を喚起する一手段となるなり。

地理上の知識は郷土地理の實地の觀念を基礎とすべく、隨て郊外教授及修學旅行の價值極めて大なるは勿論なれども、自ら地球の全部を見學するは何人にも不可能にして旅行にも制限あるものなれば吾人の地理上の知識は言語によりて得るもの多きを知るべし。地圖・模型・寫眞・繪畫等は實物觀察の基礎充分なるときは大に其理會を助くべし。殊に地圖及模型の製作は一層其知識を確實ならしむるものとす。

地圖は符號によりて地理上の知識を表はす上に於ては言語に類するものにして其用途甚だ廣し。普通教育に於て地圖を正確に理會せしむることは極めて緊要の事に屬す。吾人は言語によりて實物を想像し得るが如く、教授宜しきを得

るときは地圖によりて實際の地理を想像せしむることを得べし。

地理上の知識は吾人が實際社會生活に於て之を活用する形式に於て授くるを以て最も有效の方法と言はざる可らず。郷土の地理に於ては單に自然の地形に止らず、其産業・交通・運輸機關・他市との連絡・市町村役場・警察・其他の行政機關・公共事業・消防・水道・下水・衛生状態等出来る限り實地につきて見學せしめ又は郷土の工業品の製造順序・原料の産地・既製品の販路・衣食住に關する日用必需品の供給方法及産地等によりて地理上の知識を明にし、修學旅行に際しても單に一遍の觀光に止まらず、旅行日程・順路・旅費見積等を明かにし、汽車・汽船時間表・旅行案内の使用法を授くるを以て最も有效の地理教授とすべし。假旅行によりて地理を授くるものもあるも同一の趣旨に出でたるものなり。

地理教授の職能は本來自然と人生との交互關係を理會せしめんとするにありて、吾人は之によりて人生方面の知識を授くることを得ると同時に自然に關する知識をも授くることを得るなり。殊に生物の如きは地理によりて之を統一し生態の實況によりて之を授くるときは極めて具體的に且有效なる教授をなすことを得べし。

中等教育に於ける地理教授は漸く眼界を廣くし、知識は漸く概括的となり、學術上の説明を加ふること次第に多かるべしと雖も、國民生活を中心とし時代の

七、法制及經濟

要求に應じ社會生活と没交渉なる可らざるは言を俟たず。

地理教授は實質的教科なりとの偏見より知識の注入に流れ易き傾向あるは歴史教授に類す。吾人は如何なる教科にありても形式的陶冶の方面あるを忘る可らず。

被教育者をして社會生活の意義を充分に理會せしむる上より言ふときは社會の組織殊に國家の組織に關する知識は極めて重要なものと言はざる可らず。就中政治は國家の獨立を完うし其安寧秩序を維持するに缺く可らず。經濟は人間の生活必需品を生産融通する上に於て社會生活の必要條件とす。是を以て法制及經濟の教授は一般人類の社會の要求より言ふも國民生活の要求より言ふも其價值極めて大なりと言ふべし。本邦に於ては中學校にて加設隨意科として法制及經濟を置けども小學校及高等女學校に於ては獨立の一教科として此名稱なし。然れども此等の學校に於ては法制及經濟に關する知識を授くる必要なしと言ふにあらずして

適當の場合に於て諸般の教科中に於て之を分説し其大體の觀念を與ふるものとす。地理科が此任務を盡すに最も適當なることは上に述べたる所によりて之を知ることを得べく、此外修身歴史國語等に於ても其機會少なからず。

法制及經濟の要旨

中學校令施行規則第十條

法制及經濟ハ法制及經濟ニ關スル事項ニ就キ國民ノ生活ニ必要ナル知識ヲ得シムルヲ以テ要旨トス。

法制經濟ハ帝國憲法ノ大要及日常生活ニ適切ナル法制上及經濟財政上ノ事項ヲ授クベシ。

社會科國民科

學者往々小學校の教科目中に於て獨立したる社會科若くは國民科を置き社會生活の組織又は國民生活の組織に關する系統的知識を授くべしと論ずるものあり。小學校の上級に於ては適當の方法によらば相當の效果あるべきは之を疑ふ可らずと雖も、初年級に於ては斯の如き概括的知識を理會せしむること事實上極めて困難なるを忘る可らず。吾人は小學校に於ては形式的に獨立の一教科を設けんよりは寧ろあらゆる教科相聯絡統一して社會生活又は國民生活の組織を理會せしむべきものなりとするなり。故に一教科目として社會科又は國

民科の名なくとも方法宜しきを得れば充分に其大體の知識を授くることを得べきなり。若し地理・修身・歴史等に於て此等の方面を等閑に附することあらば假令獨立の一教科ありとも充分に其目的を達すること能はざるべし。

佛國の小學校にては修身に公民科を併せて一教科目とし高等小學校にては法制經濟の名を見れども他國の小學校に於ては其例稀なり。

社會の組織に關する知識殊に法制及經濟上の知識の必要は社會の進歩と共に今後日を送ふて増大すべし。個人は自己の分業的生活に専心なるのみならず又一方に於て社會全體の統一に注意し其有機的關係上より着眼して其進歩に協力貢獻せざる可らず。換言すれば、個人は常に社會全體の利害を忘る可らざるなり。

八、理科

八、理科
地理と理

理科は自然物及自然現象に關する知識にして地理の自然の方面即ち自然地理に類したる性質を有す。自然地理は自然物及自然現象の地球上に於ける分布を知らしめ、理科は専ら自然物及自然現象其物の知識を授けんとす。地理の職能は吾人の生息する地球は如何なる自然界にして吾人は

理科と人生

現代生活と理科

理科と形式的陶冶

自然美

如何に之を利用して社會生活を營むかを理會せしむるにあり。理科の職能も略之に類す。自然物及自然現象の知識は人類を圍繞する環境の知識にして吾人は先づ其何物たるかを知り如何に之を人生に利用するかを理會するは人類生活に缺くべからざること地理の知識の缺く可らざるが如し。殊に現代に於ては自然界の知識は科學的研究法によりて微細の専門に分れて益精密確實となり日常生活の状態は科學的知識の應用によりて絶えず改良進歩をなしつつあり。現今の社會生活は理科の知識を要すること益急なるものと言はざる可らず。國家の要求より言ふも亦然り。

吾人は本章第四節に於て心力の鍛鍊を論ずるに方りて現代の文明生活は科學的知識を必要とするのみならず、又科學的研究法をも必要とすることを言へり。理科の教授は此方面の形式的陶冶をなすに適當なる機會を與ふるものなり。

自然界には自然美あり。自然美を觀賞し之を楽しむ趣味を養ふは美育

理科の職能

理科教授の要旨

の一端にして、人生に一生面を開くものなり。理科の知識によりて自然を知るは又自然美を解する端緒となるものなり。

普通教育に於ける理科教授の職能は(一)現今の自然科學の大體を授け之によりて自然物及自然現象に關する興味と研究心とを喚起し(二)自然と人生との交互關係並に生理衛生の理法及人生に於ける自然物及自然現象の利用を知らしめ直接に日常生活に資し(三)形式的陶冶としては自然界の觀察及自然の法則の研究によりて觀察を精密にし思考を確實にして迷信を打破し兼て自然を好愛する念を養ふにありとす。

小學校令施行規則第七條

理科ハ通常ノ天然物及自然ノ現象ニ關スル知識ノ一斑ヲ得シメ其ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理解セシメ兼テ觀察ヲ精密ニシ自然ヲ愛スル心ヲ養フヲ以テ要旨トス。

尋常小學校ニ於テハ植物・動物・礦物及自然ノ現象ニ就キ主トシテ兒童ノ日摩シ得ル事項ヲ授ケテ重要ナル植物・動物・礦物ノ名稱・形狀・效用及發育ノ大

要ヲ知ラシメ又通常ノ物理化學ノ現象及人身生理ノ初步ヲ授クベシ。

高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メ特ニ重要ナル元素及化合物簡易ナル器械ノ構造・作用・人身ノ生理衛生ノ大要ヲ授ケ兼テ植物・動物・礦物ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理會セシメ女子ノ爲メニハ家事ヲ併セ授クベシ。

理科ニ於テハ初メテ農事・水産・工業・家事等ニ適切ナル事項ヲ授ケ特ニ植物・動物等ニ就キ教授スル際ニハ之ヲ以テ製スル重要ナル加工品ノ製法・効用等ノ概略ヲ知ラシムベシ。

理科ヲ授クルニハ成ルベク實地ノ觀察ニ基キ若ハ標本・模型・圖畫等ヲ示シ又簡單ナル實驗ヲ施シ明瞭ニ理會セシメンコトヲ要ス。

中學校令施行規則第八條

博物ハ天然物ニ關スル知識ヲ與ヘ其ノ相互及人生ニ對スル關係ヲ理會セシメ兼テ觀察力ヲ發達セシムルヲ以テ要旨トス。

博物ハ重要ナル植物・動物・礦物ニ關スル一般ノ知識竝ニ人體ノ構造・生理及衛生ノ大要ヲ授ケ又便宜實驗ヲ課スベシ。

同第九條

物理及化學ハ自然ノ現象ニ關スル知識ヲ與ヘ其ノ法則竝ニ人生ニ對スル

理科の形
式的陶冶
の必要

發見的教
授法

關係ヲ理會セシメ兼テ觀察及思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス。

物理及化學ハ重要ナル物理上及化學上ノ現象及定律・器械ノ構造及作用・元素及化合物ニ關スル知識ヲ授ケ又便宜實驗ヲ課スベシ。

高等女學校令施行規則第八條

理科ハ天然物及自然ノ現象ニ關スル知識ヲ與ヘ其ノ法則竝ニ其ノ相互及人生ニ對スル關係ヲ理會セシメ兼テ日常ノ生活ニ資スルヲ以テ要旨トス。

理科ハ重要ナル植物・動物・礦物ニ關スル一般ノ知識・人體ノ構造・生理及衛生ノ大要竝ニ重要ナル物理上及化學上ノ現象及定律・器械ノ構造及作用・元素及化合物ニ關スル知識ヲ授クベシ。

理科は地理歴史と共に實質的教科に數へらるゝを以て、動もすれば知識の注入に流れんとする傾向あり。理科は形式的陶冶に於ては歴史よりも地理よりも一層重大なる價值を有するものとす。理科の知識は若し全く形式的陶冶の方面を缺けば殆んど其價值を失ふと言ふも可なり。故に理科に於ける觀察實驗は地理に於けるよりも一層切要なるものあり。理科の知識は精密確實の模範たるべきものにして、其教授に於ては出來得る限り之に到達する秩序を示すべきものとす。所謂發見的教授法によりて自然の理法を發見せしめんとするは即ち科學的研究法の訓練にして理科の形式的陶冶の主要なるものなり。

理科の實用的價值

兒童は好奇心の本能を有し自然界の知識を得んとし、好奇心は進んで興味となり好奇心となる。理科教授は此方面の形式的陶冶をなすに最も適するものと言ふべし。然れども若し形式的陶冶の一方に偏し所謂科學研究法の訓練に全力を注ぐか、は専門の科學的知識を授くるに專一なるときは學理に拘泥して實際に迂遠なることあり。普通教育に於ける理科教授にありては單に自然界の知識を授くるのみならず、常に人生との關係に留意するを要す。換言すれば専門の科學的知識を授けると同時に實際生活に於ける活用の一端を知らしめざる可らず。是れ眞理研究としての科學と普通教育に於ける理科教授と異なる所以なり。後者に於ては専門的研究に流れず、兒童生徒の經驗より出發して其理會し得る範圍内に於て理科の知識を授け、出來得る限り之を人生に活用し個人としての生活及社會の一員としての生活を以て一層價值あらしむることを期すべし。殊に生理衛生の如きも高等の知識に走らず、直接に健全なる生活を營むに必要な部分を主とし、衣食住其他日常生活に於て之を實行し得らるゝ知識を授くるは最も有效なる方法と言ふべし。

九、圖畫

思想發表の法

圖畫は形體の思想を交通せしむることを得る點に於て言語と同様の效

形式的價值
形體の言語
美的趣味
實用

用をなす。圖畫の表彰する形體を正確ならしむるには豫め其物體を精密に觀察せざる可らず。又之を正確自在に畫かんとするには手の筋肉の運動を練習して之を自在ならしむべし。故に圖畫は形體の言語と稱するを得べし。而して觀察の精密と手の運動の自在とは圖畫のみならず、人生の如何なる方面に於ても極めて有用なるとす。圖畫は美を表彰するを以て圖畫を觀賞するも圖畫を學ぶも共に美的趣味を養ふ手段となる。國民一般の圖畫の技能及意匠の如何は直に其國の美術に關するのみならず又工藝品の盛衰に係はると多し。又圖畫にも訓育の方面あるを忘る可らず。普通教育に於ける圖畫教授の職能は其形式的價值に於ては物體の觀察を精密にし、正確且自由に之を畫く能を得しめ且つ美的趣味を養ひ、其實質的價值に於ては圖畫を以て思想交通の機關とし、又は之を其他の實用に供し、間接に工藝の進歩を助くるにあるなり。

小學校令施行規則第八條

「圖畫ハ通常ノ形體ヲ看取シ正シク之ヲ畫クノ能ヲ得シメ兼テ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス。

尋常小學校ニ於テハ單形ヨリ始メ漸ク簡單ナル形體ニ及ボシ實物若ハ手本ニ就キ又時々自己ノ工夫ヲ以テ畫カシムベシ。

高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其程度ヲ進メテ諸般ノ形體ヲ畫カシムベシ土地ノ情況ニ依リテハ簡易ナル幾何畫ヲ授クルコトヲ得。

圖畫ヲ授クルニハ成ルベク他ノ教科目ニ於テ授ケタル物體及兒童ノ日常生活セル物體中ニ就キテ之ヲ畫カシメ兼テ清潔ヲ好ミ綿密ヲ尙フハ習慣ヲ養ハント注意スベシ。

中學校令施行規則第十一條

圖畫ハ物體ヲ精密ニ觀察シ正確且自由ニ之ヲ畫クノ能ヲ得シメ意匠ヲ練リ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス。

圖畫ハ自在畫及用器畫トシ自在畫ニ於テハ寫生畫ヲ主トシ臨畫ヲ加ヘ授ケ又時々自己ノ考案ヲ以テ畫カシメ用器畫ニ於テハ幾何畫ヲ授クベシ。

高等女學校令施行規則第九條

幾何畫ノ初步ヲ授クルコトヲ得トスル外前ト同様。

圖畫は通例技能的教科とすれども其知識の方面を輕んず可らざるは言を俟

たず事實に反したる圖畫は眞の圖畫たる能はざればなり。圖畫教授は技能及知識を授けると同時に之によりて心意の發達を促し、手の運動を自在ならしむるが如きは看過すべからざる價值とす。

人には言語の本能あるが如く圖畫によりて形體を發表せんとする本能を有す。學校にて圖畫を學ぶに先ちて兒童は自然に圖畫を試みんとする傾向あり。之を以て圖畫教授は其初めに於て兒童の日常生活と連絡せしめ一層其興味を深からしむるを要す。

圖畫教授は之に必要な知識技能を養ひ併せて美的趣味を養ふものなれば、一方より見れば、教授なれども一方より見れば、美育を兼ねるものなり。而も此美育の方面は其價值極めて大なるものにして、小學校は兒童の美的本能を啓發して美を理會せしめ美感を養ふ好時期なり。又清潔を好み綿密を尙ぶ習慣を養ふ上より言ふときは調育の方面を有するものと言ふべし。

普通教育に於ける圖畫教授は美術として價值ある作品を出すに至る能はざるも、之によりて美的趣味を養ひ自然美は勿論繪畫・彫刻・建築の人工美をも會得せしむるに至るべきなり。

圖畫は普通教育に於ける一教科としては從來其應用廣からざりしが如し。然れども之を應用し得べき機會甚だ多し。假へば國語・歴史・地理・理科・手工等孰れも

然らざるはなし。學校卒業の役に於ても日常生活に於て思想發表の方便として言語を助け又は直接に社會生活上に實用をなすこと少なからざるなり。故に普通教育に於ける圖畫教授は美術家の素養とは自ら異なるべきものにして正確自由に且つ敏速に物體を畫くが如きは特に注意を要するものなり。

十、音樂

音樂と美
育

音樂は人間自然の要求に出づるものにして社會生活に缺く可らざる文化の一方面なり。普通教育に於ける音樂教授は技術家を作るを目的とせず、音樂を解し之を樂しむに必要な知識技能及趣味を養ふを以て職能とす。

音樂と國
語

音樂と訓
育

唱歌は本來言語の美的發表なるを以て、之によりて歌詞の知識を與ふるのみならず、發音を正し發聲法を授け、言語の爲めに益する所甚だ多し。殊に唱歌と文學とは密接なる關係を有するものなり。歌詞は曲調及器樂と相待ちて心情を高潔にし、併せて徳性の涵養に資するものとす。

小學校令施行規則第九條

唱歌教授
の要旨

唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ兼テ美感ヲ養ヒ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス。

尋常小學校ニ於テハ平易ナル單音唱歌ヲ授クベシ。

高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メテ授クベシ又便宜簡易ナル複音唱歌ヲ授クルコトヲ得歌詞及樂譜ハ平易雅正ニシテ兒童ノ心情ヲ快活純美ナラシムルモノタルベシ。

中學校令施行規則第十二條

唱歌ハ歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ美感ヲ養ヒ心情ヲ高潔ニシ兼テ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス。

唱歌ハ單音唱歌ヲ授ケ又便宜輪唱歌複音唱歌ヲ授クベシ。

高等女學校令施行規則第十二條

音樂ハ音樂ニ關スル知識技能ヲ得シメ美感ヲ養ヒ心情ヲ高潔ニシ兼テ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス。

音樂ハ單音唱歌ヲ授ケ又便宜輪唱歌及複音唱歌ヲ交ヘ樂器使用法ヲ授クベシ。

唱歌は兒童の好む所にして、且其模倣の本能強きが爲に之を教ふること易く全く之に不能なるもの極めて少し。故に之を以て技術家の豫備教育と見るべき

音樂と知識

美音的價値

調育的價値

唱歌と俗談

ものにあらざして、普通教育に缺く可らざる一教科とすべきなり。
 音樂は之を技能的教科とすれども歌詞及音階・樂譜・樂器等に關し知識を必要とするは論を俟たず。故に音樂は教授として之を見れば、音樂に關する知識技能を授くるを以て職能とす。然れども音樂教授の眞價は音樂を理解し之を樂しむにあり。自ら唱へて樂しむも音樂教授の目的とする所なれども、他人の音樂を聽きて之を樂しむも同様に有要なることなり。而して此兩者は孰れも美感即ち美的趣味の養成にして美育の目的とする所に外ならず。故に音樂教授は美育を兼ねるものと言ふべし。

音樂教授は同時に徳性を涵養する上より言ふときは調育を兼ねるものなり。殊に愛國心を喚起するが如きは國民生活と密接の關係あるものと言ふべし。希臘時代に於ては音樂は美育及調育の手段として現代より數層重要な價値を有し、中世紀に於ては宗教的情操を養ふ手段と見做されたり。

唱歌は本來情緒の自然の發表なりとすれば歐米にて俗謡を唱歌中に採用したるは毫も怪しむに足らず。本邦にて學校の唱歌と俗謡と相隔絶せる狀を呈するは東西音樂の調和未だ充分ならざるに由るものと言ふべし。唱歌は本來之によりて人を樂ましむべきものなれば歌詞に於ても曲調に於ても兒童・生徒の心情に適切なるものを選ぶを要す。

十一、體操

體操と體育

體操と調育

體操と美

體操教授の要旨

十一、體操

體操教授の主要なる職能は體育に必要な技能と知識とを授け兼て調育に資するにあり。體育上の價値より言ふときは體操は身體各部均齊の發達を促し身體の健康を保護増進し四肢の動作を敏活ならしめ以て社會に於て活動せしむるに適せしむ。調育上の價値より言ふときは身體の鍛鍊によりて精神を快活剛毅ならしめ、克己自制堅忍持久規律協同等の精神及習慣を養ふものとす。又體操は身體の美と運動の美とを發揮する點より言ふときは美育を兼ねるものと言ふべし。

小學校令施行規則第十條

體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ精神ヲ快活ニシテ剛毅ナラシメ兼テ規律ヲ守リ協同ヲ尙フノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

尋常小學校ニ於テハ體操教練及遊戲ニ就キ簡易ナル動作ヨリ始メ漸ク其ノ程度ヲ進メテ之ヲ授クベシ又男兒女兒ノ別ニ依リ其ノ授クヘキ事項ヲ斟酌

酌スベシ。

土地ノ情況ニ依リ體操ノ教授時間ノ一部若ハ教授時間ノ外ニ於テ適宜ノ戶外運動ヲ爲サシメ又水泳ヲ授クルコトアルベシ。

體操ノ教授ニヨリテ習成シタル姿勢ハ常ニ之ヲ保タシメンコトヲ務ムベシ。

中學校令施行規則第十三條

體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメ身體ヲ強健ナラシメ動作ヲ機敏ナラシメ快活剛毅堅忍持久ノ精神ト規律ヲ守リ協同ヲ尙フ習慣トヲ養フヲ以テ要旨トス。

高等女學校令施行規則第十三條

體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメテ之ヲ強健ナラシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ容儀ヲ整へ精神ヲ快活ニシ兼テ規律ヲ守リ協同ヲ尙フ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

體操ハ體操教練及遊戲ヲ授クベシ。

體操と形式的陶冶

體操は體育に關する知識技能を授くる外身體の運動に伴ひ之に必要な注意判斷推理等の知的陶冶をなすことを忘るべからず。兒童には遊戲の本能あり

體操と遊戲

内部の衝動によりて自然に身體を活動して其發育を促すこと屢述べたる所の如し。兒童學校に入れば恣に遊戲する能はず。課業の一方に偏するときは其發達を妨ぐるや必せり。是れ學校に體操科の設ある所以なり。遊戲は當然體操の中に包含せらるべきものにして狹義の體操は秩序と規律とを立て學理的基礎によりて遊戲の目的を貫徹せんとするものと言ふべし。

遊戲も其程度進むに従ひて束縛の要素を加ふと雖も、體操及教練に於ては更に一層甚し。之を以て嚴格なる體操又は教練に偏するときは遊戲に固有なる快感を減殺するものとす。是れ必しも精神を快活ならしむる所以にあらず。是を以て遊戲は全然學校より放逐すべきものにあらず。兵式教練の價値は體育上の外國民的要求に應ずる價値大なるものあるを忘る可らず。

擊劍柔道又は薙刀の如き國民的武術は身體の鍛練の外國民性の訓練上に重要な價値あるものとす。

十二、手工

手工に於ては日常社會生活に有用する物品を製作するを以て明かに經濟的生產の意義を有す。他の教科に於て手を用ふることあれども經濟的生產の意義なし。書き方と圖畫とは一方に於て日常生活に有用なる手の

兵式教練と國民的要求
武術と國民性的訓練
十二、手工
生産的作業

不生産的
技能

生産的技
能

社會生活
と生産的
職業

運動を訓練することあれども、直接に之を生産的作業と言ふを得ず。體操に於ける手の運動の如きも、身體の發育又は動作の機敏を以て直接の目的とし物品の製作は之を眼中に置かず。習字・圖書・音樂・體操を不生産的技能とせば手工は生産的技能和稱することを得べし。普通教育に於ける教科は凡て個人として將又家族社會國家の一員として社會共同生活に必須なる知識技能を授くるものなれども、此等は自然に關するものも人生に關するものも孰れも普通一般の要求に應ずるものにして直接に一定の職業を目的となすものにあらず。然りと雖も人は其獨立生活の資を得る爲めに何等か一定の生産的職業に従事せざる可らず。殊に小學校を卒へたる多數の兒童は直ちに筋肉の勞働を要する一定の職業に従事すべきものなり。故に小學校の教育に於ては何等か此點に顧慮する所なかる可からず。而して手工は他の教科に比して職業と極めて密接なる關係を有するものとす。故に吾人は手工によりて工業の趣味を養ふことを得るなり。又手工

手工と思
考發表

手工と形
式的陶冶

手工と訓
育

は之を職業とせざるものに取りても經濟的生産の意義を失はざるなり。器具の使用法の如きは何人にも有用なるものとす。

手工は一方より見るときは言語圖書の如く思考發表の一法なり。物品を製作するは、目又は耳より得たる無形の觀念を手によりて有形物體に發表するに外ならず。此點に於ては手は口と同様の職能を有するものと言ふべし。而して物品を製作するには之に關する知識を活用するのみならず、判斷推理想像工夫等の心力を鍛鍊すること少なからず。之を以て手工は單に手の技能を養ふのみならず、他の知識的教科と同じく形式的陶冶の價値を有するものなり。殊に製作の目的を達せんが爲めに自己獨立の創作工夫をなさしむるは將來の獨立生活に於て極めて有用なる心力の鍛鍊をなすのみならず、創作工夫の興味を養ひ目的の貫徹を樂しむ精神を作るものとす。

手工は勤勞を好む習慣を養ふ上に於て訓育上重要なる價値を有す。此

外物品の製作につきて個人としては綿密整頓等の習慣を作り、團體として共同精神を養ふことを得べし。又之と同時に清潔・美麗・雅致等の趣味を養ひ美育の一助となること少からず。

是を以て手工教授の職能は物品製作の知識技能を授け手の訓練をなすと同時に心力の鍛錬をなし工業上の趣味を養ひ、訓練上には特に勤勞を好む習慣を養ひ又美育に資するにありとす。斯の如く手工は一方に於て普通教育の任務を盡し一方に職業教育の價值を有するものと言ふべし。

小學校令施行規則第十二條

手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。
手工ハ紙・絲・粘土・麥稈・木・竹・金屬等其ノ土地ニ適切ナル材料ヲ用ヒテ簡易ナル製作ヲ爲サシメ高等小學校ニ於テハ簡易ナル製圖ヲ併セ授クベシ。
手工ヲ授クル際ニハ用具ノ使用法方材料ノ品類性質等ヲ教示スベシ。
本邦小學校に於ては手工は加設隨意科となし中學校に於ては實業の一科として加設隨意科となす。

手工教授の要旨

作業學校

兒童の活動性

現代に於ける手工の必要

勤勞の精神

最近に至り手工の教育的價值漸く闡明せらるゝに及び之を以て、技能又は實用の一科とせず手工を中心とし筋肉の運動を要する作業を、廣く各種の教授に適用して一層其効果を確實にせんとするに至る。作業教授又は作業學校又は勤勞學校と稱するもの是なり。

兒童は遊戯の本能に於て最も顯著なるが如く自然に活動性に富むものなるを以て筋肉の運動を主とする作業教授は兒童の本性に適するものにして其心身の發達を促すに極めて有效なりとす。作業又は手工は日常生活と密接なる關係を有するを以て學校生活と家庭及社會の生活との連絡一層緊密となるものにして兒童をして社會生活を理會するに一層適切なりとす。

原始的の社會にありては日常生活の必要品は各自之を製造したりと雖も分業の法次第に進み現代の如く器械工業進みたる社會にありては日用品の大部分は金錢を以て既成品を購ふが爲に其製造の爲に自己の手を用ふること極めて少く又物品製作に伴ふ心力を鍛錬する機會を失ふものとす。之れ特に手工又は作業の必要ある所以の一なり。

分業の結果學術を修むるものは肉體の勞役に服せざるより、遂に學問の尊重と共に勞役を劣等なるものとし、勞役を要せざる職務に従事するを以て高尚なりとし、其極端に走りたるものは教育を以て手足の勞役を免かるゝ手段なるが

如く思惟するものあるに至る。是れ甚しく教育の本旨を誤れるものなり。手工又は作業の價値は固より茲に再説するの要なし。吾人が現代の社會に活動する上に於ては決して精神的活動のみを以て充分なりとせず。社會上如何なる地位を占むる人も決して筋肉の運動を輕視す可らざるなり。手工又は作業は大に筋肉的勞働の價値を明かにするものなり。

普通教育は動もすれば職業及び經濟的方面を輕視し、甚しきは全く之を度外視せんとする傾向あり。將來一生物體の勞役に從事すべき多數の國民の普通教育に此事あらば勞役を厭ふ風を生ずることなきを保せず。其結果國民の生産力に及ぼす影響は極めて重大なるべきなり。

十三、實業

普通教育は從來人間の一般的陶冶として何等特別の職業の準備をなさざるを標榜したりと雖も、普通教育を終りたる後、更に進んで専門の教育を受けて高尚なる職業の準備をなさんとするもの、若くは一定の職業に従事せずとも生活の資を求むる必要な富裕者は姑く之を措き、普通教育を卒へたる後直ちに獨立生活を營み又は生産的職業に従事すべき大多數の國

民に對し職業に關して何等の訓練を施さざるは社會生活の準備を標榜する普通教育の一大缺陷と言はざる可らず。

前項に述べたる手工又は作業は一方に於ては此缺陷を補ひて經濟的要求を充たし又一方に於ては之と同時に從來の普通教育の目的とせし一般的陶冶をもなさんとせり。換言すれば、一定の職業の訓練と言ふよりは寧ろあらゆる職業に共通なる一般的訓練と言ふべきものにして、實業より言ふときは尙ほ間接の意義を免れず。故に手工は其程度を高むれば直に之を以て職業となすことを得れども、小學校にて之を學ぶものは將來皆之に従事せんとするにあらず。之に反して實業に至りては直接に實業に關する知識技能を與へ將來之に従事することを得る準備をなさしめんとするものなり。然れども普通教育の一教科目たる以上は未だ全く之を専門的
教育と稱するを得ず。換言すれば實業に關する知識技能を授くるを專一
とせず、普通社會生活に必須なる一般的陶冶をなし兼て實業に對する趣味

實業と普通教育

と勤勞とを重んずる習慣とを養はんとするなり。

現代の實業は農工商の孰れたるを問はず科學の進歩によりて急劇なる發達をなせり。故に其簡易なるものもありても一般的知識の素養なくして直ちに之を理會すること能はず。加之普通の知識技能は本來孰れも實業に應用することを得べきものなり。國語算術地理理科等に於て殊に然り。故に本邦に於ては高等小學校に手工農業の一科目又は數科目を加設するを得しめ、中學校に實業の學科目を置き農業商業又は手工を課す。通例の高等女學校に於ては之なきも、實科高等女學校に於ては實業を課す。而も此兩種の學校に於ては實業は之を缺き又は隨意科目となすことを得。

實業教授の要旨

小學校令施行規則第十三條

農業ハ農業ニ關スル普通ノ知識ヲ得シメ農業ノ趣味ヲ長シ勤勞利用ノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス。
農業ハ土地ノ情況ニ依リ農事若ハ水産ヲ授ケ又ハ農事水産ヲ併セ授ケヘシ。

農事ハ土壤・水利・肥料・農具・耕耘・栽培・養蠶・養畜等ニ就キ土地ノ情況ニ適切ニシテ兒童ノ理會シ易キ事項ヲ授クベシ。

水産ハ漁撈・養殖・製造等ニ就キ其ノ土地ノ業務ニ適切ナルモノヲ授クベシ。農業ヲ授クルニ特ニ地理・理科等ノ教授事項ト關聯シ時々其土地實際ノ業務ニ就キテ示教シ其ノ知識ヲ確實ナラシメンコトヲ務ムベシ。

同第十四條

商業ハ商業ニ關スル普通ノ知識ヲ得シメ勤敏ニシテ且信用ヲ重ンスルノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

商業ハ學校所在ノ地方ニ於ケル賣買・金融・運輸・保險其ノ他商業ニ關スル重要ナル事項ニシテ兒童ノ會得シ易キモノヲ選ビ國語・算術・地理・理科等ノ教授事項ト關聯シテ之ヲ授ケ且簡易ナル商用簿記ヲ授クベシ又土地ノ狀況ニ依リ英語ヲ併セ授クルコトヲ得。

中學校令施行規則第十條ノ二

實業ハ實業ニ關スル知識技能ヲ得シメ兼テ實業ニ對スル趣味ト勤勞ヲ重ンスルノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

實業ハ土地ノ情況ニ應シ簡易ナル農業・商業又ハ手工ヲ授ケ農業ニアリテハ實習ヲモ課スベシ。

高等女學校令施行規則第十九條(實科高等女學校)

實業ハ實業ニ關シ生活上必要ナル知識技能ヲ得シメ兼テ勤勞ヲ尙フノ念ヲ養フヲ以テ要旨トス。

實業ハ農業・工業・商業ノ中ニ就キ當該地方ニ必要ニシテ且女子ニ適切ナル事項ヲ選擇シ又成ルヘク實習ヲ課スヘシ。

刺繡・造花・編物等女子ニ適切ナル手藝ハ便宜之ヲ裁縫若ハ實業ノ中ニ加設シ教授スルコトヲ得。

手工は尋常小學校に於ては一般的陶冶の性質多しと雖も高等小學校及中學校に於ては之を實業の一教科と見做すことを得るなり。

普通教育に於ける職業的訓練の問題は最近世界の教育界に於ける重要問題と云ふべし。教育をして實際の社會生活に適切有效ならしめんとすれば勢此問題に逢着せざる能はず。我邦に於て明治四十三年十月高等女學校令中に實科高等女學校を置くを得しむる規程を設け同四十四年七月中學校の學科目中に實業を加へ高等小學校の理科中に家事を併せ授くるを得しめたるは此機運を示せるものと言ふべし。

十四、家事及裁縫

十四、家事及裁縫

男女の別と普通教育

男女天職の相違

女子の天職

家事及裁縫

人類の社會生活は其根本に於て男女の區別あることなし。故に人類社會生活の要求より言ふも、時代の要求より言ふも、將又國民生活の要求より言ふも、普通教育の必要は男女同様に之を認むることを得べし。男女の相違は本來其天職の相違より來れるものにして、此相違は職業上の相違よりも一層根本的にして、女子の天職及之より生じたる差異は到底男子を以て之に代ふる能はざるものなり。

女子の自然の天職は良妻賢母たるにあるは茲に詳論するを要せず。女子にして此天職を盡すは男子が一定の職業又は業務に従事すると同様の意義を有するを以て女子は必ずしも他に經濟的生産をなさずとも、之をなすと同様の任務を盡せるものと言ふべし。唯女子の自然の天職を盡す能はざるものは已むを得ずして自活の途を求むべきのみ。

普通教育に於て女子に特有なる教科は家事及裁縫にして孰れも其天職を盡すに重要な關係を有するものとす。

女子の家事と裁縫とは男子の手工に相當するものなれども、吾人は此二者が女子の天職に密接なる關係を有する上より、言ふときは其一面に於て男子の實業に酷似する所あるを知るべし。

家事及裁縫は女子の天職を盡すに須要なる知識技能を授けると同時に一般的性質を有する形式的陶冶の價值あるは論を俟たず。知能の發達を助くると同時に勤勉節儉利用秩序周密清潔を尙ぶ念を養ふが如きは是なり。

小學校令施行規則第十一條

裁縫及家事教授の
要旨

裁縫ハ通常ノ衣類ノ縫ヒ方及裁チ方等ニ習熟セシメ兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

尋常小學校ニ於テハ運針法ヨリ始メ漸ク通常ノ衣類ノ縫ヒ方ヲ授ケ又便宜裁チ方・繕ヒ方等ヲ授クベシ。

高等小學校ニ於テハ前項ニ準シ漸ク其程度ヲ進メ通常ノ衣類ノ縫ヒ方・裁チ方・繕ヒ方ヲ授クベシ。

裁縫ハ其ノ材料ヲ日常所用ノモノニ取り之ヲ授クル際、用具ハ使用方・材料ハ品類・性質及衣類ノ保存方・洗濯等ヲ教示スベシ。

同第七條(理科)

(前路)高等小學校ニ於テハ(中略)女子ノ爲ニハ家事ヲ併セ授クベシ。
高等女學校令施行規則第十條

家事ハ家事整理上必要ナル知識ヲ得シメ兼テ勤○勉○節○儉○秩○序○周○密○清○潔○ヲ○尙○ア○念○ヲ○養○フ○ヲ○以○テ○要○旨○ト○ス。

家事ハ衣食住・看病・育兒・家計簿記其ノ他一家ノ整理・經濟等ニ關スル事項ヲ授クベシ。

同第十一條

裁縫ハ裁縫ニ關スル知識技能ヲ得シメ兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス。

裁縫ハ普通ノ衣類ノ縫ヒ方・裁チ方・繕ヒ方ヲ授クベシ。

主婦の家事整理如何は主人の生産的職業と相待ちて一家の經濟は勿論社會國家の經濟・財政に關すること極めて重大なり。女子は良妻賢母として家事を整理し其品格を保ち夫の伴侶として之を補助慰藉し子を養育して其教育者となり充分の任務を完うするには家事及裁縫の外尙女子の修養すべき所甚多しと言はざる可らず。女子の修得したる知識技能は家庭に於て其光彩を放つものとす。

教科目の
職能と教
育方法の
四方面

以上各教科目の職能は主として教授の目的を達するにあること論を俟たず。即ち一方に於ては現實生活に必須なる知識技能を授け一方に於ては之と同時に心力を鍛鍊して知識技能を活用せしめんとするなり。然れども各教科目は教授の一面に止まらず同時に訓育又は美育又は體育の職能を併せ有したり。切言すれば、孰れの教科目の教授も一の教育的動作と見るときは教授訓育美育體育の四方面を具有すべきこと既に本編第一章第一節「教育方法の統一」に於て述べたる所の如し。上來各教科目の職能に就きて特記したる所は其顯著なるものを指摘したるに過ぎず。敢て指摘せざる方面を無視すべしと言ふにあらず。

今小學校令施行規則中に表はれたる各教科目の教授以外の職能の顯著なるものを概括すれば「修身にて道德の實踐を指導す」と言ひ國語にて「智徳を啓發す」と言ひ日本歴史にて「國民たるの志操を養ふ」と言ひ地理にて「愛國心の養成に資す」と言ひ唱歌にて「徳性の涵養に資す」と言ひ體操にて「精神を

教授と訓
育

教授と美
育

教授と體
育

快活にして剛毅ならしめ兼て規律を守り協同を尙ふ習慣を養ふ」と言ひ裁縫にて「節約利用の習慣」手工にて「勤勞を好むの習慣」農業にて「勤勉利用の心」商業にて「勤勉敏捷にして且信用を重んずるの習慣」を養ふべしとしたるは孰れも一面に於て訓育の任務を有することを明示せるものなり。知識的教科目に於ては其効果は主として道德に關する知識を與へ以て道德的情操を喚起し道德實踐の指導とせんとするにあれども技能的教科目においては實行によりて道德的の習慣を養ひ又は徳を訓練せんとするを以て訓育としての効果は一層直接なりと言はざる可らず。

○圖畫及唱歌の美育上の職能は極めて明瞭なり。國語に關し小學校に於て趣味の文字あり。中學校及高等女學校に於て文學上の趣味の文字あるも亦此義に外ならず。

體操の職能中體育の重大なるは特に説明を要せず。

第七節 教材の排列及統合

吾人が前節に述べたる各教科目の職能を完うせんとするは學校の實際教授に於て其教材を如何に排列し又如何に之を綜合すべきかは是れ本節に於て論究せんとする所なり。

教材の選擇は第五節に擧げたる標準によりて之を行ひ知識技能の一定の種類と分量とを得たりとすれば、吾人は先づ如何なる順序に之を排列すべきかを考へざる可らず。

一、教材排列の標準

教材排列の標準は先づ兒童心意發達の程度に依るべし。詳言すれば兒童の能力及興味に適合し其生命ある具體的の經驗より出發すべきなり。兒童の經驗と沒交渉なれば其興味を喚起する能はず。興味を喚起する能はざれば其注意を集注せしむる能はず。注意を集注せしむると能はざれば充分に理會せしむる能はず。理會せられざる知識技能は空虛なるものにして到底將來の現實生活に於て其用をなす能はざるなり。又假令兒童

兒童心意發達の程度

驗より出發するも其知識技能の程度が兒童の能力に不相當なるときは到底其理會を望む能はざるなり。

兒童心意の發達には自然の秩序あり。兒童心理學にて講明する所の如し。故に兒童心意發達の程度を標準とするは自然を標準とすと云ひ又は自然に遵ふと言ふに同じく又心理の法則に従ふと言ふことを得べし。而して更に進んで此原理を演繹するときは又幾多の小原則を生ずべし。コメニウスの教授法の九箇條の原則の如きも、今日に於ては修正を要する處と多し雖も、大體の精神に於て採るべき所多し。スペンサーが進化論の見地より立てたる知育の原則の如きはコメニウスより一層適切に兒童心意の發達より立論したるものなり。スペンサーの原則は即ち左の如し

スペンサーの六原則

- 一、教育は單純より複雑に進むべし(同質より異質に)
- 二、心意の發達は他の發達の如く不明確より明確に向ふ
- 三、教授は具體的に始まり抽象的に終るべし

獨逸諸王史

第五學年

猶太諸王時代

族長、モゼス、裁判官、法王

バルバロッサ、十字軍騎士の衰微

ルドルフ・フォン・ハプスブルグ

ヘルマンよりオトー一世に至る

瑞西の獨立

第六學年

基督傳

豫言者、基督傳

宗教改革史、發明及發見

オート一世より宗教改革まで

三十年戦争

フリードリヒ大王

第七學年

使徒傳

基督傳

古代の民俗史

宗教改革よりフリードリヒ大王に至る

第八學年

宗教改革(宗教問答)

使徒傳パウルス

新獨逸帝國の建設

獨逸獨立戦争

バイエルの説

バイエルは經濟生活狀態の進化より開化史的段階説を唱へ(一)狩獵時代(二)遊牧時代(三)農業時代(四)小市民時代(小商工業時代)(五)大市民時代(大商工業時代)の段階を區別し自然科學の知識を此等の時期に配當して之を授けんとせり。

此等は孰れもスペンサーの一原則四に該當するものなれども、斯の如く形式に拘泥するときは却つて兒童の經驗と興味とに遠ざかる虞あるのみならず、現實の社會生活に適切ならざる傾向なしとせず。殊に兒童心意發達の順序は大體に於て人類發達の跡を反覆するものなりとするも、それは大體に於て類似の點を發見し得るのみにして細節に亘りて符合するものにあらず。況んや兒童と成人と全然同日に論ずべからざるに於てをや。

吾人は第五節に於て教材選擇の第四の標準として被教育者の要求を挙げ兒童心童の發達の程度に應ずべきことを言へり。故に茲に挙げたる教材排列の標準は同時に之を教材選擇の標準とも見ることが得べし。教材の排列は畢竟前後の順序を選擇するに外ならざればなり。故に茲に挙げたる開化史的段階説の如きも之を教材選擇の標準として引用するもの少からず。

吾人は兒童の經驗より出發し其興味を喚起すべしと言ひたれども教材は悉く兒童經驗の範圍内に止まるべしと言ふにあらず。兒童經驗の範圍は極めて狭小にして、其興味は多く目前の事に止まる。然るに兒童は短期に於て祖先の經驗を反覆して社會文化の標準に達するを要す。換言すれ

兒童の經驗と成人の經驗

ば、成人の社會生活の準備をなさざる可らざるなり。吾人は初めより兒童に成人の經驗を強ふる能はざるは勿論なれども、結局之に到達するを目的とせざる可らず。故に教授に於ては兒童の經驗より出發して漸次之を導きて成人の經驗に到達せしむべきなり。

兒童の心意發達の程度に應じて教材を配當すると、純粹に學術上の理論的系統より之を配當するとは自ら異なり。前者は兒童の經驗を主とし後者は成人の理論を主とす。前者は發達の途次にして後者は發達の最高度を示す。前者を發生心理的と言へば後者は系統論理的と言ふべし。而して之れ實に普通教育と専門學術の教育との相違を代表するものにして、教材排列の上に於て教育學者の意見と専門學者の意見との一致せざることもあるも此邊に起因すること多し。然れども此相違は普通教育の初期に於て最も甚しく、次第に其程度を進むるに従ひて知識は漸次學術的となり遂に全く専門の學者と立脚地を同しうするに至るものなり。教材排列の心

心意發達の程度と系統的理論上の系統

心理的順序と論理的順序

心理的標準と論理的標準

理的順序と論理的順序とは最初に於て必ずしも一致せざれども次第に相接近して遂に終局に於て一致すべきものなり。

斯の如く論ずるときは教材の排列には二個の大標準あることを知るべし兒童の心意發達の程度に従ふは心理的標準にして學術上より教科目固有の順序に従ふは論理的標準なり。前者は兒童の初期に最も適切なる標準にして後者は成人の従ふべき所なり。兒童の初期より成人の標準を適用し難きは勿論なれども如何なる教授と雖も、全然論理的標準を無視することは全然不可能のことに屬す。兒童を本位として之を考ふれば其心意發達の程度に應じて教材を排列すべしと雖も、教科目を主として之を考ふれば各教科目には動す可らざる一定の順序を有するものなり。吾人が學校に於て授くべき知識には最新にして且最も確實なる科學的知識を缺く可らざる以上は吾人は教授に際して適當の程度に於て二個の標準の調和を計り漸次兩者の一致を期すべきなり。

現代の科學は當時に於て人智の及ぶ限りを盡して達し得たる研究の結果を論理的に系統を作りたる知識なり。科學は研究の結果を整理して系統的知識となしたるものにして人智發達の順序に従へるものにあらず、又新知識發見の經過を示せるものにあらず、將又目前に遭遇する日常の經驗によりて排列したるものにもあらず。是を以て科學は相當に發達したる心意にして始めて充分に理會することを得るものにして、小學校時代の兒童は到底其儘にて理會し得る所にあらず。兒童は精細なる分析をなすに先ちて其環境の大體を會得するを要す。一般的法則を知るに先ちて個々の具體的事實を知るを要す。系統分類をなすに先ちて眼前に遭遇する事實實物の何たるを理會するを要す。理論的考究をなすに先ちて實際問題を解決するを要す。是れ普通教育に於て特に兒童の具體的經驗を尊ぶべき所以にして、教育者は之を出発點として漸次科學的知識を授け之を誘導して自ら自然及人生の法則を理會せしめ、一方に於ては知識の論理的系統を作り、一方に於ては其心力を陶冶して科學的研究法を體得せしむべきなり。科學は知識の極致を示すものにして普通教育は兒童の具體的經驗より出發して漸次之に接近せんとするものなり。是を以て兒童心意發達の程度を顧みず専門の學術的に排列せんとするが如きは甚しく不自然なりと言はざる可らず。吾人は以上教材排列の一般標準を述べたり。然れども實際教授に於て

各教科目に就きて之を行ふときは更に其特殊の職能に應じて特殊の事情を生ずるを以て尙幾多の特殊標準を必要とすべし。之れ各科教授法の研究範圍内に屬す。

二、年齢と教科

心意の發達に段階あり、理會の能力に相違あり、又興味の種類に相違ありとすれば、あらゆる教科を同時に始め同時に終るべきものにあらざること極めて明瞭なり。若干の教科は一定の年齢に達せざれば到底之を授くること能はざるなり。抽象的概念を作る能はざる時代には抽象的の形式的知識を授く可らず。文法其他一般法則の如きは是なり。尙進みたる文學理科の如きは到底初年級の小學兒童の理會し得る所にあらず。代數幾何の如きも亦然り。女兒の裁縫家事の如きも亦然り。

同一の教科目にあつても其排列は常に心意發達の程度を標準すべきものなり。未だ抽象的概念を理會する能力なき兒童に強いて之を授けんと

するは無益の勞力と言ふべし。初學年の修身教授の如きは特に此點に注意するを要す。

三、教材排列の方法

(甲) 單行法及併行法

各教科目を授くるに方り一教科目を全部授けたる後に於て始めて次の教科目に移るときは之を單行法と言ひ數教科目を同時に並び授くるときは之を併行法と言ふ。單行法はコメニマウスが其羅旬學校に用ひたる所にして各學年に一教科のみを配當し第一學年文法、第二學年物理、第三學年數學、第四學年倫理、第五學年論理、第六學年修辭となしたり。是れ蓋しコメニウスの唱へたる教授の原則第四に「自然の事業は一個一個を完成して進行し決して混雜せず」と言ふに據りたるものにして異りたる教科は同時に之を授く可らず、一科を終りたる後に移るべしと考へたるに由るなり。單行法は斯の如く逐次一教科つゝを完結して段階の狀をなすを以て又之を

コメニウスの單行法

三、教材排列の方法
(甲) 單行法及併行法

段階的排列法

單行法の長處及短處

併行法の長處及短處

段階的排列法と言ふ。現時に於ては單行法は全く廢れて併行法のみ行はる。

單行法の長處

其短處

- (イ) 短期間に一科の教授を完了す
- (ロ) 一科の全體を概括するに便なり
- (ハ) 一科に専心ならしむるに便なり
- (イ) 兒童の心意發達の程度に適合せざることあり。初學年に授くる教科は其程度低からざるを得ず
- (ロ) 反覆練習の機會少し
- (ハ) 他の教科との聯絡を圖ること難し
- (イ) 兒童の能力に應じて教材の排列をなし易し(一科に配當する時日長き故に)
- (ロ) 反覆練習の機會多し
- (ハ) 他の教科との聯絡に便なり

併行法の長處

其短處

- (イ) 一科教授の完了に長期の時日を要す
- (ロ) 一科の教授長期に亘る爲に概括に不利あり
- (ハ) 教科目多きに過ぐれば注意散漫に流るゝ弊あり

單行法併行法各一得一失あり。單行法の實行し難きが如く併行法を極端に應用して全教科目を同時に始むること能はず。若干の教科は全學年を通じて之を課するを得策とし、或る教科は初學年より授け難きものあればなり。本邦の尋常小學校に於ては修身・國語・算術・圖畫・唱歌・體操・手工は六學年に通じて併行して之を課し、裁縫は第三學年より日本歴史・地理・理科は第五・六兩學年に於て之を課するが如し。又中學校及高等女學校に於ても同様のことを見るべし。是れ即ち一部分に於て段階的となれるものにして單行法と併行法とを折衷したるものと言ふべし。

(乙)直進法
及循環法

(乙)直進法及循環法

今一教科目の教材の排列に就きて之を考ふるに始めより終りまで常に

折衷法

圖狀的排
列法

新教材を授けて一直線に進行して之を完結するときは、之を直進法と言ひ、先づ教材の大體を授け更に二回若くは數回同種類の教材を反覆し、次第に其程度を高め簡より繁に、易より難に進むときは之を循環法と言ふ。教材の循環は每學年に之を行ふことを得ることあり。假へば我尋常小學校に於て第一學年の算術は百以下の數の唱へ方、書き方、二十以下の數の範圍内に於ける加減乗除を授け第二學年にては千以下の數の唱へ方、書き方、百以下の數の範圍内に於ける加減乗除を課し第三學年にて通常の加減乗除を教ふるが如し。國語の如きは期間を定めず同種の教材は絶えず循環し來るものと見るべし。又長期に亘りて教授したるものを短期に於て概括的に循環せしむることあり。例へば我邦の中學校に於て第一、第二兩學年に於て日本歴史を授け第三、四學年に外國歴史を授け第五學年に於て再び日本歴史を課し内外の關係を明にするが如し。

循環法は併行法と並用せらるものにして數科目同時に歩調を整へて其

程度を高め其範圍を擴張するときは恰も數多の同心圓の相重なりたるが如き觀を呈す。故に之を圓周的排列法又は圖狀的排列法とも言ふ。

本邦小學校に於ける修身・國語・算術・圖畫・唱歌・體操の如きは循環法によるべきこと極めて明瞭なりとす。然れども現今我小學校に行はるゝ排列法は純然たる圖狀排列法にあらずして一部に直進法を加味したるものなり。假へば尋常小學校の日本歴史・地理・理科は大體に於て直進法によれるが如し。直進法と循環法とは教科目の性質によりて其適用を異にすべしと雖も、教科の程度高尚に赴くに從ひ直進法による傾向あり。

我中學校にて修身及日本歴史は大體に於て二回之を反覆するに過ぎず。又中學校の教科は大體に於て小學校の教科を反覆して其程度を高尚にせるものと言ふべし。即ち循環法によれるものなり。



直進法の長處

教材常に新しく興味を惹くに便なり。

其短處

反覆練習の機會少し。

循環法の長處短處は直進法のそれに反す。

三、教科の統合

學校の教科は數種に分ると雖も、其本源たる社會の文化も、文化を作り出せる社會生活も本來統一したる一個の渾一體なり。文化又は學術は固より多方面に分ると雖も、此等の分科は孰れも便宜上に設けたるにして自然に於ても人生に於ても其自身には何等の分科あることなし。故に現實の社會生活に於ける日常の經驗にありては吾人は何等學校教科目の如き分科に遭遇せざるなり。而して學校教科の各方面は孰れも社會文化の各方面に相當するものにして其由來に遡れば一々人間の經驗に還元することを得るものとす。故に社會生活に統一ある如く、又文化に統一ある如く、教科には全體として統一なかる可らず。人智の進歩に伴ひ教科の分化益